



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

ULB

Mehrsprachiges Theaterspiel an der Schule. Einstellungen von Schüler:innen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit

Henning, Ute
(2020)

DOI (TUprints): <https://doi.org/10.25534/tuprints-00011907>

Lizenz:



CC-BY 4.0 International - Creative Commons, Attribution

Publikationstyp: Ph.D. Thesis

Fachbereich: 02 Department of History and Social Science

Quelle des Originals: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/11907>

Mehrsprachiges Theaterspiel an der Schule
Einstellungen von Schüler:innen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit

Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften
der Technischen Universität Darmstadt

zur Erlangung des Grades Doctor philosophiae
(Dr.phil.)

Dissertation
von Ute Henning

Erstgutachterin: Prof. Dr. Britta Hufeisen
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Beate Lindemann

Darmstadt 2019

Henning, Ute : Mehrsprachiges Theaterspiel an der Schule. Einstellungen von Schüler:innen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit

Darmstadt, Technische Universität Darmstadt

Jahr der Veröffentlichung auf TUpriints: 2020

URN: urn:nbn:de:tuda-tuprints-119070

Tag der mündlichen Prüfung: 19.08.2019

Veröffentlicht unter CC BY 4.0 International – Creative Commons, Namensnennung
<https://creativecommons.org/licenses/>

Inhaltsverzeichnis

i	Abbildungsverzeichnis	4
ii	Tabellenverzeichnis	4
iii	Abkürzungsverzeichnis	4
1. Einleitung		
1.1.	Gesamtsprachencurricula und Mehrsprachigkeit	6
1.2.	Entstehung der Studie	7
1.3.	Grundlagen und Verortung	9
1.4.	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	10
1.5.	Forschungsdesign	11
2. Theoretische Grundlagen und Forschungsfeld		
2.1.	Mehrsprachigkeit	12
2.1.1.	Der vielfältige Begriff Mehrsprachigkeit	12
2.1.2.	Multikompetenz und Sprachbewusstheit	15
2.1.3.	Spracherleben	17
2.1.4.	Lebensweltliche und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit	20
2.1.5.	Sprachliche Hierarchien	24
2.1.6.	Mehrsprachigkeit und Schule	26
2.2.	Gesamtsprachencurricula	29
2.2.1.	Entwicklung des Konzepts Gesamtsprachencurriculum	30
2.2.2.	Lehr-/lerntheoretische Basis von Gesamtsprachencurricula	34
2.2.3.	Sprachdidaktische Bestandteile von Gesamtsprachencurricula	40
2.2.4.	Prototyp eines Gesamtsprachencurriculums nach Hufeisen (2011b)	47
2.2.5.	Projekt PlurCur: Erprobung von Gesamtsprachencurricula in der schulischen Praxis	49
2.3.	Einstellungen und Spracheinstellungen	53
2.3.1.	Einstellungen in der Sozialpsychologie	53
2.3.2.	Spracheinstellungen in der Linguistik	55
2.3.3.	Einstellungen in der Fremdsprachenforschung	57
2.3.4.	Forschungsstand: Einstellungen von Schüler:innen zu einzelnen Sprachen und zu Mehrsprachigkeit	58
2.3.5.	Arbeitsdefinition: Einstellung	66
2.4.	Theater und Mehrsprachigkeit	67
2.4.1.	Drama- und Theaterpädagogik in der Fremdsprachendidaktik: Überblick und Begriffsklärungen	67
2.4.2.	Fremdsprachenlernen mit Dramapädagogik	69
2.4.3.	Drama-/theaterpädagogische Umsetzungsbeispiele mit einer Zielsprache	75
2.4.4.	Theater-/dramapädagogische Projekte mit mehreren Sprachen: Mehrsprachiges Theaterspiel an der Schule	78

2.4.5.	Feldbeschreibung: Konzept der mehrsprachigen Theater-AG Theater spielen in allen unseren Sprachen	83
2.4.6.	Die mehrsprachige Theater-AG als Forschungsfeld	87
3. Empirische Untersuchung		
3.1.	Spezifizierung der Forschungsfragen	89
3.2.	Qualitativer Forschungsansatz	91
3.2.1.	Forschungsmethodologie: Allgemeine Ausrichtung qualitativer Forschung	91
3.2.2.	Gütekriterien qualitativer Forschung	94
3.2.3.	Gütekriterien in der vorliegenden Studie	98
3.2.4.	Forschungsethische Aspekte	101
3.3.	Forschungsdesign: Eingesetzte Forschungsmethoden	103
3.3.1.	Das Forschungsdesign im Überblick	104
3.3.2.	Datenerhebungsinstrumente	106
3.3.2.1.	Qualitatives Interview	107
3.3.2.2.	Sekundärdaten: Nicht-teilnehmende Beobachtung und Dokumentenanalyse	116
3.4.	Datenaufbereitung und -auswertung	119
3.4.1.	Transkription	119
3.4.2.	Datenauswertung	122
3.4.2.1.	Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode	122
3.4.2.2.	Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse	127
3.5.	Ergebnisse	132
3.5.1.	Fallanalysen	132
3.5.1.1.	Irina	133
3.5.1.2.	Betül	137
3.5.1.3.	Nele	139
3.5.1.4.	Frieda	141
3.5.1.5.	Anna	145
3.5.1.6.	Kristin	148
3.5.2.	Fallübergreifende Betrachtung	150
3.5.3.	Diskussion der Ergebnisse	152
4. Zusammenfassung und Ausblick		
4.1.	Implikationen der Studie für Mehrsprachigkeit an der Schule und Gesamtsprachencurricula	154
4.2.	Forschungsd desiderata	155
5. Anhang		
5.1.	Literaturverzeichnis	157
5.2.	Verwendetes Transkriptionssystem	171

5.3.	Informationsblatt für Erziehungsberechtigte	176
5.4.	Einverständniserklärung	177
5.5.	Forschungsvereinbarung	178
5.6.	Interviewleitfaden	179
5.7.	Kategoriensystem	181

i. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Faktoren, die den Bilingualen Sachfachunterricht definieren (Darstellung von Wolff/Sudhoff 2015:36).	Seite 45
Abbildung 2	Prototyp eines Gesamtsprachencurriculums von Hufeisen (2011b:272).	Seite 47
Abbildung 3	Ausschnitt aus dem kodierten ersten Interview mit Betül	Seite 131

ii. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Überblick über das Forschungsdesign	Seite 105
Tabelle 2	Verwendeter Interviewleitfaden	Seite 112
Tabelle 3	Übersicht über die erhobenen Interviewdaten	Seite 115
Tabelle 4	Auswahl der Fälle zur Auswertung	Seite 129
Tabelle 5	Ausschnitt aus dem Kategoriensystem (s. Anhang 5.7.)	Seite 130

iii. Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
Bili	Bilingualer Sachfachunterricht
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CALP	Cognitive academic language proficiency
CARAP	Cadre de référence pour les approches plurielles
CELV	Centre Européen pour les langues vivantes
CLIL	Content and language integrated learning
CoE	Council of Europe
C-Test	Cloze-Test
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaFnE	Deutsch als Fremdsprache nach Englisch
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DFU	Deutschsprachiger Fachunterricht
DMM	Dynamic Model of Multilingualism
ECML	European Centre for Modern Languages
EFMZ	Europäisches Fremdsprachenzentrum
EK	Europäische Kommission
ELP	European Language Portfolio
ER	Europarat

EU	Europäische Union
EuroComGerm	Europäische Interkomprehension in den germanischen Sprachen
EuroComRom	Europäische Interkomprehension in den romanischen Sprachen
FLAM	Foreign Language Acquisition Model
FMKS	Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V.
FREPA	Framework of reference for pluralistic approaches
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
L	Language
MARILLE	Majority language instruction as the basis for a plurilingual education
MELT	Mehrsprachiges Lesetheater
NRW	Nordrhein-Westfalen
PASCH-Netzwerk	Netzwerk im Rahmen der Initiative <i>Schulen: Partner der Zukunft</i> (Zusammenschluss von Deutschen Auslandsschulen und anderen Schulen mit DaF-Unterricht in der ganzen Welt)
PlurCur	Projekt <i>PlurCur: Schulische Gesamtsprachencurricula</i> ; die Abkürzung PlurCur steht für <i>plurilingual curricula</i>
REPA	Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen

1. Einleitung

1.1. Gesamtsprachencurricula und Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist in der globalisierten Welt ein allgegenwärtiges Schlagwort von großer Brisanz. In Linguistik und Fremdsprachenforschung bzw. Angewandter Linguistik, wo der Begriff dem Inhalt nach ohnehin zu verorten ist, erfreut er sich zunehmender Beliebtheit. Die Notwendigkeit des Fremdsprachenlernens schlägt sich nicht nur im schulischen Fremdsprachenunterricht, sondern auch in der Forderung nach Lebenslangem Lernen mehrerer Fremdsprachen nieder (vgl. EK 1995; ER 2003). Des Weiteren diversifizieren sich die Formen von Mehrsprachigkeit in der heutigen, von Transmigration und Superdiversität geprägten Welt erheblich (vgl. Vertovec 2007; 2010; s. Kap. 2.1.4.). Dies bringt auch Sprachgebrauchsweisen hervor, die von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (vgl. Keim 2012) geprägt sind und Sprachmischungen enthalten. Mehrsprachige Individuen, die solche mehrsprachigen Praktiken erfolgreich einsetzen, um die eigene Sprachverwendung weiterzuentwickeln oder andere Dinge zu lernen, tun dies unter Nutzung von Multikompetenz (vgl. Franceschini 2011).

Die Förderung einer solchen sprachenübergreifenden Mehrsprachigkeitskompetenz unter Berücksichtigung emotionaler und kultureller Faktoren findet im herkömmlichen Sprachenunterricht nur ansatzweise statt; nicht nur neue didaktisch-methodische Konzepte sind an dieser Stelle notwendig, sondern auch deren adäquate curriculare Rahmung. Dort setzen Gesamtsprachencurricula als Vorschlag zur systematischen Berücksichtigung sprachenvernetzender Konzepte und einer großen Sprachenvielfalt an (vgl. Hufeisen 2016). Sprachen werden in Gesamtsprachencurricula als grundsätzlich gleichwertig angesehen; individuelle Mehrsprachigkeit umfasst dabei alle Sprachen und Varietäten bzw. Register eines Individuums sowie Elemente von Multikompetenz (z.B. Codeswitching, Sprachmittlung). Für den Umgang mit Sprachen und Mehrsprachigkeit in Gesamtsprachencurricula wird aus dieser Sicht erstens die Konsequenz gezogen, dass die Auswahl der im Curriculum verankerten Sprachen erweitert wird. So soll der schulische Sprachenunterricht nicht auf einige wenige Prestigesprachen beschränkt bleiben, sondern die Schüler:innen sollen auch die Möglichkeit erhalten, eher selten an Schulen angebotene Sprachen zu erlernen (z.B. Herkunftssprachen der Schüler:innen). Zweitens wird in Gesamtsprachencurricula sprachenübergreifend und -vernetzend gearbeitet, d.h. eine mehrere einzelne Sprachsysteme vernetzende und darüber hinaus gehende Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Kompetenzen sollen gefördert werden. Dies geschieht im Gesamtsprachencurriculum nicht nur im Sprachen-, sondern auch im Sachfachunterricht, sei es nun in Form von Bilingualetm Sachfachunterricht, im Projektunterricht, im regulären Fachunterricht oder in anderen Unterrichtsformaten.

Im Kontext von Schulversuchen zur Umsetzung von Gesamtsprachencurricula wurde die vorliegende Studie durchgeführt. Gesamtsprachencurricula werden in Kapitel 2.2. in Bezug auf ihre Entstehung, ihre lehr-/lerntheoretische Begründung und ihre sprachdidaktischen Bestandteile beleuchtet. Anschließend wird mit dem Gesamtsprachencurriculum nach Hufeisen (2011b) das konkrete Beispiel für ein solches Curriculum vorgestellt, das für die vorliegende Studie von unmittelbarer Relevanz ist. Schließlich wird das Projekt PlurCur, bei dem gesamtsprachencurriculare Aspekte an Schulen erprobt wurden und zu dem das Forschungsfeld der mehrsprachigen Theater-AG gehört, skizziert.

1.2. Entstehung der Studie

Die vorliegende Studie entstand im Rahmen des europäischen Projektes *PlurCur: Schulische Gesamtsprachencurricula* (im Folgenden *PlurCur*), bei dem Schulen und universitäre Akteur:innen miteinander an der Umsetzung gesamtsprachencurricularer Aspekte arbeiteten, und ist eng damit verbunden. Denn als Projektbeteiligte war es meine vorrangige Aufgabe, innerhalb dieses Projektes eine Studie durchzuführen, durch die für die Weiterentwicklung von Gesamtsprachencurricula Erkenntnisse hervorgebracht werden und in der eine eigenständige Fragestellung in einem spezifischen Forschungsbereich empirisch bearbeitet wird (vgl. auch Henning 2015).

Bei der Auswahl eines PlurCur-Teilprojektes und der Entwicklung eines in diesem Teilprojekt durchzuführenden Forschungsprojektes haben Überlegungen zur Passgenauigkeit des Forschungsfeldes in Bezug auf Gesamtsprachencurricula eine Rolle gespielt. Diese war im Teilprojekt *Theater spielen in allen unseren Sprachen* (vgl. Fasse 1994-2018; s. Kap. 2.4.5.) gegeben, wie im Folgenden erläutert wird.

Der Zusammenhang der mehrsprachigen Theatergruppe, die als Arbeitsgemeinschaft (AG) im schulischen Ganztags¹ stattfand, mit Gesamtsprachencurricula zeigt sich zunächst einmal in unterrichtsorganisatorischen Aspekten, die in Gesamtsprachencurricula eine Rolle spielen (s. Kap. 2.2.). So handelte es sich dabei um eine AG, in der mittels offener Verfahren in zeitlich befristetem Umfang einzigartige Theaterstücke kreiert wurden. Auch wurde die AG von ihrer Leiterin weniger gesteuert als vielmehr unterstützend begleitet, sodass die teilnehmenden Schüler:innen die Möglichkeit hatten, das Geschehen in der AG und das dabei entstehende Theaterstück wesentlich mitzugestalten. Daher vereinte die AG mehrere Aspekte von Projektarbeit, die in Gesamtsprachencurricula z.B. nach Hufeisen (2011b) und Allgäuer-Hackl et al. (2015a) als ein probates Mittel zum sprachenvernetzenden Arbeiten angesehen wird.

Des Weiteren war in der AG eine Sicht auf Sprachen und Mehrsprachigkeit leitend, die wie oben skizziert ein zentrales Prinzip von Gesamtsprachencurricula ist: In der AG sollte keine Sprache gegenüber einer anderen vorgezogen werden, alle Sprachen sollten gleich behandelt werden. Das gesamte Sprachenrepertoire der Schüler:innen sollte zum Einsatz kommen können, und zwar nicht nur die verschiedenen Sprachen und Register, sondern auch mehrsprachige Kompetenzen wie *Codeswitching* (s. Kap. 2.1.). Ein Lernziel ist Sprachenbewusstheit, ein anderes die Sprachenlernbewusstheit der Schüler:innen.

In der mehrsprachigen Theater-AG war mit der fächerübergreifenden Arbeit ein weiterer wesentlicher gesamtsprachencurricularer Aspekt relevant. Denn die AG zeigte sich nicht nur für verschiedene Sprachen, sondern auch die damit verbundenen Kulturen, Sprecher:innengruppen und Länder offen und war bezüglich der szenisch darzustellenden Themen und Inhalte nicht eingeschränkt. Dadurch war es grundsätzlich möglich, in der AG Sachwissen und fachliche Kompetenzen der Schüler:innen aus mehreren Schulfächern anzuwenden.

Neben der Relevanz der AG für Gesamtsprachencurricula speiste sich mein Interesse an der AG hauptsächlich aus zwei Bereichen. Der erste Bereich betrifft die Innovativität des tatsächlich

¹ Die AG fand an einem Gymnasium in einer deutschen Großstadt, das als Brennpunktschule eingestuft wurde, statt und stand Schüler:innen der siebten und achten Klassen offen (s. Kap. 2.4.5.).

mehrsprachigen Theaterspielens. Dass die drama-/theaterpädagogische Arbeit das ganzheitliche Lernen im Fremdsprachenunterricht fördern kann, ist mittlerweile etabliert (vgl. Elis 2015; s. Kap. 2.4.1., 2.4.2.). Dabei wird die Zielsprache mehrkanalig und in einen reichhaltigen Kontext eingebettet erlernt und geübt, die dabei zum Einsatz kommende Kreativität kann sich positiv auf die Motivation zum Lernen und Verwenden der Zielsprache auswirken und im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht eher schwierig zu fördernde Bereiche (z.B. Aussprache, Sprechflüssigkeit) können auf natürliche Weise verbessert werden. So gibt es auch seit den 1990ern zahlreiche Vorschläge und didaktisch-methodische Konzepte dazu, wie drama-/theaterpädagogische Elemente – von einzelnen, flexibel und punktuell einsetzbaren Techniken bis hin zur Inszenierung ganzer Theaterstücke – in den Fremdsprachenunterricht integriert und dort zugunsten des Erlernens der Zielsprache eingesetzt werden können. Interessant am Forschungsfeld der vorliegenden Studie ist in diesem Zusammenhang aber, dass die Theaterarbeit dort nicht auf das Erlernen einer einzigen Zielsprache ausgerichtet ist und das entwickelte Theaterstück nicht einsprachig in dieser Zielsprache aufgeführt wird. Ebenso handelt sich nicht um eines der bilingualen Konzepte, bei denen neben der Zielsprache noch eine weitere Sprache, üblicherweise als Basis- und Brückensprache, eingesetzt wird (s. Kap. 2.4.3.). Stattdessen wird tatsächlich mehrsprachig, d.h. in einer offenen Anzahl unterschiedlicher Sprachen und Varietäten bzw. Registern, szenisch gearbeitet – eine Vorgehensweise, die als äußerst selten einzustufen ist (s. Kap. 2.4.4.). Die mehrsprachige Theater-AG ist für den Einsatz aller Sprachen, die den teilnehmenden Schüler:innen in irgendeiner Form zur Verfügung stehen und die sie verwenden möchten, geöffnet. Dementsprechend ist auch das Theaterstück, das durch die Schüler:innen und die Leiterin eigens entwickelt wird, mehrsprachig: Darin wird eine Vielzahl an Sprachen und Varietäten bzw. Registern verwendet, und Elemente von Multikompetenz werden dazu eingesetzt, dass das Theaterstück für das Publikum verständlich wird (z.B. Sprachmittlung). Diese innovative Form des mehrsprachigen Theaterspielens forschend zu begleiten und dabei auch zu dokumentieren ist ein wichtiges Anliegen, das mit der vorliegenden Studie verfolgt wird (s. Kap. 2.4.5., 2.4.6.).

Die mehrsprachige Theaterarbeit erschien mir zweitens aufgrund der grundlegenden Bedeutung und hohen Aktualität der Einstellungen von Individuen gegenüber Sprachen und Mehrsprachigkeit interessant. Eines der Ziele der mehrsprachigen Theater-AG war es, den Blick der teilnehmenden Schüler:innen für ästhetische Aspekte und das praktische Potenzial von Mehrsprachigkeit – der eigenen und derjenigen der Mitschüler:innen – zu öffnen. Somit wurde gewissermaßen auf eine Veränderung der Einstellungen der Schüler:innen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und die dabei beteiligten Sprachen abgezielt, und zwar auf eine Veränderung in Richtung positiver Einstellungen im Sinne von Offenheit für und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. Die Beschäftigung mit solchen Einstellungen stellte während der Erstellung der vorliegenden Studie ein sehr aktuelles und für schulische Entwicklungen relevantes Thema dar, was sich in der Vielzahl der hierzu in den letzten Jahren veröffentlichten Studien, Konferenzbeiträge und wissenschaftlichen Aufsätze widerspiegelt. Viele dieser Veröffentlichungen bezogen sich aber auf die quantitative Erhebung der Spracheinstellungen größerer Kohorten und der detaillierte Blick auf die Einstellungen von Individuen war selten vertreten. Ebenso konnten keine longitudinalen Studien gefunden werden, sodass es letztendlich in aller Regel bei Momentaufnahmen der Einstellungen blieb. Diese lassen zwar durch die quantitative Anlage der Studien einige Generalisierungen auf größere Gruppen zu, mögliche Veränderungen der einzelnen Einstellungen und Gründe dafür werden dabei aber

notwendigerweise außer Acht gelassen. In der vorliegenden Studie geht es also stattdessen um das tiefe Verstehen der Einstellungen Einzelner und das Nachvollziehen ihrer Veränderungen. Ein weiterer Aspekt, der in der bisherigen Forschung selten betrachtet wurde, bezieht sich auf das Einstellungsobjekt: In der vorliegenden Studie wird nicht nur nach Spracheinstellungen, also nach Einstellungen gegenüber einzelnen Sprachen gefragt, sondern auch nach Einstellungen gegenüber dem Einstellungsobjekt Mehrsprachigkeit. Die Bedeutsamkeit dieses Einstellungsobjektes wird in Kapitel 2.1. dargestellt.

Schließlich soll auch erwähnt werden, dass bei der Auswahl eines Teilprojektes von PlurCur als Forschungsfeld, notwendigerweise auch forschungspraktische Gründe eine Rolle spielten, denn die Erhebung von Daten im Feld über einen Zeitraum von einem Jahr und länger kann alle Beteiligten vor Herausforderungen stellen. Im Hinblick auf die Durchführbarkeit einer empirischen Studie stellte sich die mehrsprachige Theater-AG als sinnvolle Wahl dar: Zunächst einmal zeigten sich auf Seiten der AG und der Schule keine Hindernisse, die Studie war dort also grundsätzlich durchführbar (s. Kap. 3.2.4., 3.3.1.), und regelmäßige Reisen meinerseits an die Schule zum Zweck der Datenerhebung waren zudem gut realisierbar. Bei der Entscheidung für dieses Forschungsfeld war wesentlich, dass der Zugang zum Feld ohne größere Hürden herzustellen war. So zeigte sich die Schulleitung meiner Person und Studie gegenüber aufgeschlossen und der Kontakt zu verschiedenen Sprachenlehrkräften wurde problemlos hergestellt sowie zum Kennenlernen der Schule und Aufbau von Vertrauen genutzt. Zentral beim Zugang zum eigentlichen Forschungsfeld, nämlich der mehrsprachigen Theater-AG, war selbstverständlich deren Leiterin, die sich der Studie gegenüber nicht nur aufgeschlossen zeigte, sondern auch ein großes Interesse an inhaltlichem Austausch mit mir als Forscherin zeigte und mich in meinem Vorhaben bestmöglich unterstützen wollte. Daher konnte sie als auch über einen Zeitraum von über einem Jahr hinweg zuverlässige Forschungspartnerin eingeschätzt werden, was sich während der Datenerhebung und darüber hinaus auch bestätigte.

1.3. Grundlagen und Verortung

Diese Studie ist vorwiegend in der Mehrsprachigkeitsforschung, verstanden als ein auf Phänomene der Mehrsprachigkeit spezialisiertes Gebiet der Angewandten Linguistik, zu verorten und nutzt Forschungsansätze und Forschungsergebnisse der empirischen Fremdsprachenforschung (vgl. Riemer 2014:16; Grotjahn 2000:19). Innerhalb dessen bildet das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache den engeren Rahmen der Studie, und so werden zahlreiche Begriffe und Erkenntnisse aus diesem Fach, etwa zur Rolle von Bildungssprache und Einzelsprachen in der Schule, verwendet. Die verwendeten Konzeptionen von Einstellungen speisen sich einerseits aus der Linguistik (z.B. Cuonz 2014) – es sind vorrangig die Teildisziplinen der Soziolinguistik und Laienlinguistik, in denen sich Studien zu Spracheinstellungen finden – und andererseits aus der Sozialpsychologie (z.B. Güttler 2003; Hogg/Vaughan 2010). Soziologische Begriffe und Theorien ziehen sich durch verschiedene Teilbereiche der Studie hindurch und prägen viele der verwendeten Definitionen.

Im Einzelnen erfolgt zunächst in Kapitel 2.1. eine ausführliche Beschäftigung mit dem vielschichtigen und teilweise vagen Begriff der Mehrsprachigkeit, um die ihm innewohnenden Komplexitäten in Bezug auf das Forschungsfeld aufzufächern. Die Auffassung von sprachlicher Kompetenz mehrsprachiger Personen als Multikompetenz nach Franceschini (2011) und Cook

(u.a. 2016) wird verbunden mit Ausführungen zur Rolle von Sprachbewusstheit bei individueller Mehrsprachigkeit. In Kombination mit dem anschließend dargestellten Konzept des Spracherlebens (Busch 2013) und den besonderen Bedingungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (Gogolin 2004; Dirim/Wegner 2015) wird die eingenommene Perspektive auf individuelle Mehrsprachigkeit deutlich. Diese zeigt sich ebenfalls in der Darstellung von Multilingualität als sprachliche Identität von mehrsprachigen Personen nach Aronin/Ó Laoire (2004). Die Anknüpfung dieser Themen an das Forschungsfeld erfolgt über eine Betrachtung sozialer Bewertungen von Sprachen, wie sie u.a. in der Soziolinguistik beschrieben werden (Weinreich 1974; Plewnia/Rothe 2011), aus denen verschiedene Arten von Mehrsprachigkeit ebenfalls bewertet und beispielsweise als Elitenmehrsprachigkeit bezeichnet werden (Wagner/Riehl 2013; Krumm 2014). Der Umgang mit den so eingestuften Arten von Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen wird unter Rückgriff auf die Begriffe des monolingualen Habitus (Gogolin 2004) und des Neo-Linguizismus (Dirim 2010) dargestellt.

Die für die vorliegende Studie zentrale Diskussion rund um den Begriff Einstellungen erfolgt in Kapitel 2.3. So werden zunächst Zugänge zu Einstellungen aus den Disziplinen Sozialpsychologie, Linguistik und Fremdsprachenforschung bzw. Angewandte Linguistik vorgestellt und diskutiert, bevor der Forschungsstand zu den Einstellungen von Schüler:innen zu einzelnen Sprachen und zu Mehrsprachigkeit zusammengefasst wird. Anschließend erfolgt eine in erster Linie sozialpsychologisch ausgerichtete Definition des Begriffs Einstellung in dem Verständnis, das der empirischen Untersuchung zugrunde liegt.

1.4. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse in dieser Studie besteht im Kern darin, die Einstellungen zu Sprachen und zu Mehrsprachigkeit, die an einer mehrsprachigen Theatergruppe teilnehmende Schüler:innen im Alter von 12 bis 14 Jahren haben, dicht zu beschreiben und etwaige Veränderungen in diesen Einstellungen festzustellen sowie dann näher zu beschreiben. Darüber hinaus soll nach möglichen Rückbezügen dieser Einstellungen zur Teilnahme an der drama-/theaterpädagogischen Maßnahme zur Förderung der Offenheit gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigkeit anderer gesucht werden. Dabei ist die grundlegende Perspektive diejenige der Untersuchungsteilnehmenden, also der beteiligten Individuen.

Dementsprechend wird mit dieser Studie darauf abgezielt, erstens überhaupt festzustellen, welcher Art die Einstellungen der Zielgruppe zu einzelnen Sprachen und zu Mehrsprachigkeit sind. In einem zweiten Schritt geht es um Veränderungen in diesen Einstellungen im Verlauf der Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG: Lassen sich Veränderungen feststellen und, wenn ja, wie verändern sich die Einstellungen? Drittens soll ergründet werden, wie die Untersuchungsteilnehmenden die Auswirkungen der Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG auf ihre Wahrnehmungen einzelner Sprachen und von Mehrsprachigkeit bewerten und wie sie darüber hinaus ihre Reaktionen auf einzelne Sprachen und Mehrsprachigkeit in außerschulischen Kontexten einschätzen. Diese letzte Frage zielt darauf ab, etwaige Auswirkungen der an der Schule angesiedelten mehrsprachigen Theater-AG auf die außerschulische Realität – welche ja durch die Leiterin der AG durchaus anvisiert sind – abschätzen zu können. Eine nähere Erläuterung der Forschungsfragen erfolgt in Kapitel 3.1.

1.5. Forschungsdesign

Es wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das erstens dem Forschungsgegenstand der Einstellungen (s. Kap. 1.3. und 2.3.) gerecht wird und das zweitens die Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes der mehrsprachigen Theater-AG berücksichtigt. So war beispielsweise mit nur wenigen Untersuchungsteilnehmenden zu rechnen, nämlich maximal den ca. 23 an der AG teilnehmenden Schüler:innen. Auch deren Alter von 12 bis 14 Jahren beeinflusste die Wahl der Datenerhebungsinstrumente (s. Kap. 3.3.2.1.). Die Forschungsfragen waren darüber hinaus der ausschlaggebende Faktor, sodass schließlich ein Longitudinaldesign entwickelt wurde, das forschungsmethodologisch der Qualitativen Sozialforschung zuzurechnen ist und sich dort eingesetzter Verfahren bedient (s. Kap. 3.2.).

Das zentrale Datenerhebungsinstrument stellten qualitative Einzelinterviews dar, die in Anlehnung an Hu (2003) entwickelt wurden und als narrativ-fokussierte Leitfadeninterviews charakterisiert werden können (vgl. Lamnek/Krell 2016; Diekmann 2014; s. Kap. 3.3.2.1.). Die Datenerhebung erfolgte nach einer kurzen Pilotierungsphase während eines Schuljahres (2013/2014) mit neun Schüler:innen, die freiwillig an der Studie teilnahmen. Mit diesen wurde zu drei Erhebungszeitpunkten zu Beginn, während und am Ende des Schuljahres jeweils ein Interview geführt. Die Länge der Interviews bewegte sich zwischen 21 und 47 Minuten (s. Tab. 3). Für die Aufbereitung der Interviews wurde ein einfaches, auf Dresing/Pehl (2015) basierendes Transkriptionssystem erstellt und die Interviews wurden dementsprechend transkribiert (s. Kap. 3.4.1.). Die Auswertung und anschließende Interpretation von den sechs für die Auswertung geeigneten Fällen wurden mittels strukturierender Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010; 2015) durchgeführt, wie in Kapitel 3.4.2. erläutert wird. Die Ergebnisse werden in Kapitel 3.5. zunächst einzelfallspezifisch vorgestellt, anschließend fallübergreifend betrachtet und schließlich diskutiert.

Ergänzend zu den für die vorliegende Studie zentralen Interviewdaten wurden mit zwei weiteren Erhebungsverfahren Sekundärdaten erhoben (s. Kap. 3.3.2.2.). Erstens wurde eine nicht-teilnehmende Beobachtung mehrerer Sitzungen der mehrsprachigen Theater-AG durchgeführt. Die hierbei entstandenen Notizen flossen zum einen in die Felddescription der mehrsprachigen Theater-AG in Kapitel 2.4.5 ein und zum anderen wurden vereinzelt Beobachtungen aus dem Feld als Impulse in den narrativ-fokussierten Interviews eingesetzt. Ähnlich verlief der Umgang mit dem zweiten Erhebungsverfahren für Sekundärdaten: Die Materialien und Dokumente, die im Feld entstanden oder eingesetzt wurden, wurden so vollständig wie möglich gesammelt und ebenfalls für die Felddescription und als Interviewimpuls genutzt.

2. Theoretische Grundlagen und Forschungsfeld

2.1. Mehrsprachigkeit

In diesem Kapitel werden die für die vorliegende Studie grundlegenden Begriffe diskutiert, in die jeweiligen Forschungszusammenhänge eingebettet und auf diese Weise Bezüge sowie Definitionen festgelegt. Damit wird auf verschiedene Positionen in der Mehrsprachigkeitsforschung, Angewandten Linguistik und Fremdsprachenforschung sowie in der Linguistik Bezug genommen und diese Studie in Relation zu ihnen verortet. Das Kapitel beginnt mit einigen allgemeinen Zuordnungen und Begriffsklärungen zu Mehrsprachigkeit, Vielsprachigkeit und mehrsprachiger Kompetenz bzw. Multikompetenz unter Nutzung der Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung (Kap. 2.1.1. und 2.1.2.). Anschließend wird mittels des Begriffs Spracherleben die leibliche Dimension von individueller Mehrsprachigkeit behandelt (Kap. 2.1.3.). Danach werden die Bedingungen des Erwerbs und der Verwendung von Sprachen bei lebensweltlicher und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit beleuchtet, die sowohl für Gesamtsprachencurricula als auch für die Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden Studie relevant sind (Kap. 2.1.4.). Schließlich werden linguistische Herangehensweisen und Erklärungsansätze für die unterschiedliche Bewertung von Sprachen durch Individuen und die Gesellschaft und die dadurch entstehenden sprachlichen Hierarchien erläutert (Kap. 2.1.5.) und die Rolle von sowie der Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule werden diskutiert (Kap. 2.1.6.).

2.1.1. Der vielfältige Begriff Mehrsprachigkeit

Der Europarat unterscheidet mit den Begriffen Multilingualismus und Plurilingualismus grundsätzlich zwei Formen der Mehrsprachigkeit (vgl. Council of Europe 2001:4; Beacco et al. 2010:16). Demnach bezeichnet Multilingualismus den Umstand, dass in einer Region oder einem Land mehrere Sprachen nebeneinander und zuweilen auch miteinander verwendet werden. Oft sind es verschiedene Gruppen, die jeweils ihre eigene Sprache (z.B. Amts-/Staatssprachen, Minderheitensprachen, Standard und Dialekt) verwenden; so entsteht territoriale bzw. gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Plurilingualismus bedeutet die im Individuum verortete Mehrsprachigkeit. Eine Person, die Kompetenzen in mehreren Sprachen hat, ist demnach plurilingual. Bezüglich der Kombination von Sprachen und des Kompetenzniveaus in ihnen sind unbegrenzt viele Konstellationen möglich: So können neben den bereits genannten Amts-/Staatssprachen, Minderheitensprachen, Standardvarietäten und Dialekten auch Fremdsprachen, Zweitsprachen, Familiensprachen, Herkunftssprachen und viele andere mehr beteiligt sein. Allein das Vorhandensein von Kompetenzen in mehr als einer Sprache macht eine Person demnach plurilingual, ein Minimalniveau der Kompetenz wird nicht festgelegt (vgl. Franceschini 2009:64; Beacco et al. 2010:16f). Multilingualismus in einer Region muss nicht notwendigerweise bedeuten, dass dort plurilinguale Individuen kommunizieren; umgekehrt führt der Umstand, dass in einer Region plurilinguale Individuen leben, nicht notwendigerweise dazu, dass diese multilingual ist. Ein weiterer Bestandteil des Begriffs Plurilingualismus (vgl. Council of Europe 2001:4f; Beacco et al. 2010:16; Coste et al. 2009:11) wird oft übergangen, was damit zusammenhängen dürfte, dass er sich im Gegensatz zur restlichen Definition noch nicht in praktisch greifbaren Dokumenten wie z.B. dem GER

niedergeschlagen hat.² Gemeint ist, dass Plurilingualismus nicht nur additiv als Sammlung von Kompetenzen in einzelnen Sprachen zu verstehen ist. Vielmehr handelt es sich um eine integrierte Fähigkeit, d.h. das plurilinguale Individuum hat auch sprachenübergreifende, sozusagen zwischen den einzelnen Sprachen stehende und diese verbindende Fähigkeiten. Dabei handelt es sich z.B. um die Fähigkeit, in konkreten Kommunikationssituationen beim Sprechen zwischen den verschiedenen Sprachen zu wechseln oder einen Begriff oder eine Äußerung für eine:n Kommunikationspartner:in von der einen in die andere Sprache zu übersetzen (s. Kap. 2.1.2.).

Die Unterscheidung des Europarates zwischen Pluri- und Multilingualismus wird in der englisch- und französischsprachigen Fachliteratur und im Sprachenpolitikdiskurs verbreitet verwendet, konnte sich jedoch in der deutschsprachigen Fachliteratur bislang nicht durchsetzen (vgl. z.B. Conteh/Meier 2014a; Lüttenberg 2010; Moore/Castellotti 2008). Zwar wird bisweilen auch der Begriff (gesellschaftliche) Vielsprachigkeit im Sinne von Multilingualismus und der Begriff (individuelle) Mehrsprachigkeit im Sinne von Plurilingualismus verwendet, häufig übernimmt der Begriff Mehrsprachigkeit jedoch die Funktion eines Oberbegriffs für verschiedene Arten der Verwendung, Existenz oder Kenntnis von mehreren Sprachen. Dass dabei begriffliche Unschärfen auftreten, ist nicht nur den jeweils ausgewählten Begriffen geschuldet, sondern auch den durch sie bezeichneten Phänomenen, denn tatsächlich treten zahlreiche Überschneidungen auf, sodass eine trennscharfe Unterscheidung kaum möglich ist. Des Weiteren reicht die Unterscheidung zwischen Plurilingualismus und Multilingualismus allein noch nicht aus, um Mehrsprachigkeit in ihren verschiedenen Spielarten adäquat zu erfassen.

Dies zeigt Franceschinis (2009; 2011) Beschäftigung mit den verschiedenen Dimensionen, in denen Mehrsprachigkeit stattfindet. Sie definiert Mehrsprachigkeit als Fähigkeit – als „eine angelegte, zu entwickelnde Potentialität“ (Franceschini 2009:64) – verschiedener Akteure:

Unter Mehrsprachigkeit wird die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen verstanden, in Raum und Zeit einen regelmäßigen Umgang mit mehr als einer Sprache in ihrem Alltag zu haben. Mehrsprachigkeit beruht auf der grundlegenden menschlichen Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können. Sie ist ein in kulturelle Entwicklungen eingebettetes Phänomen und ist somit durch hohe Kultursensitivität geprägt. (ebd.)

Franceschini greift hier gewissermaßen die Unterscheidung vom ER auf, denn sie nennt neben dem Individuum als möglichem Träger von Mehrsprachigkeit auch Gesellschaften und Institutionen (vgl. Franceschini 2011:346f). Darüber hinaus fügt sie hinzu, dass auch eine Gruppe mehrsprachig sein kann, und macht so die diskursive Dimension von Mehrsprachigkeit deutlich. Diese Facette von Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Kommunikation innerhalb von Gruppen, die sich in einzelnen Situationen bilden und in deren Rahmen kommunizieren. Mehrsprachig ist eine solche Interaktion von Individuen in Gruppen dann, wenn sie in abwechselnder, gemischter oder vermittelnder Verwendung von mehr als einer Sprache abläuft. Franceschinis Verständnis von Mehrsprachigkeit schließt also mehrsprachige Kommunikation explizit mit ein und trägt so den tatsächlich stattfindenden Praktiken der Mehrsprachigkeit in besonderer Weise Rechnung. Diese Praktiken bestehen beispielsweise aus dem Wechsel zwischen Sprachen innerhalb eines Gesprächs, d.h. verschiedene Redebeiträge werden in

² Mittlerweile ist eine Überarbeitung des GER erschienen (vgl. Council of Europe 2018), die u.a. den Bereich *plurilingual competence* weiter ausführt als die Version von 2001.

verschiedenen Sprachen produziert und rezipiert, oder auch die Sprach(en)mittlung, d.h. die nicht-professionelle, inhaltsorientierte Übertragung von (vor allem) mündlichen Äußerungen von einer Sprache in eine andere (vgl. Königs 2010:1040f). Auch Codeswitching ist eine weit verbreitete mehrsprachige Praktik, bei der innerhalb eines Gesprächsbeitrags die Sprache gewechselt wird, sodass der Gesprächsbeitrag Elemente aus mehr als einer Sprache enthält (vgl. Auer/Li Wei 2007:8f).³ Des Weiteren ist der Transfer von sprachlichem Material von einer Sprache in eine andere zu nennen (vgl. Henning/Schlabach 2018:117).

Weitere Unterscheidungsmöglichkeiten von Mehrsprachigkeitsbegriffen beziehen sich darauf, ob und inwiefern Mehrsprachigkeit als Prozess des Erwerbs von mehreren Sprachen oder als Produkt dieses Erwerbsprozesses gesehen wird. Auch die Frage nach der Anzahl der beteiligten Sprachen führt zu Diskussionen, denn während einige Forscher:innen erst ab mindestens drei Sprachen von Mehrsprachigkeit sprechen und sie so von Zweisprachigkeit abgrenzen (vgl. z.B. Hufeisen 2001; 2010; Keim 2012:23), wird der Begriff von anderen häufig entweder als Oberbegriff sowohl für Zweisprachigkeit als auch für Mehrsprachigkeit mit mehr als zwei Sprachen verwendet oder aber die Anzahl der beteiligten Sprachen wird nicht angegeben und bleibt daher unklar (z.B. Gogolin 2004:55; Oksaar 2003; vgl. auch Cook 2016:7-11). Unabhängig davon können Mehrsprachigkeitsbegriffe additiv ausgerichtet sein und also die einzelnen Sprachen zählen und beschreiben. Alternativ können Sie integrativer Natur sein, d.h. über das Vorhandensein mehrerer Sprachen hinausgehende Aspekte wie den in Kapitel 2.2.2. dargestellten M-Faktor berücksichtigen (vgl. Herdina/Jessner 2002). Einzelne Mehrsprachigkeitsbegriffe beziehen den Erwerbskontext mit ein, wie in Kapitel 2.1.4. anhand von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit gezeigt wird.

Diese lediglich skizzierte Diskussion zeigt, dass der Begriff Mehrsprachigkeit geradezu inflationär gebraucht wird und dass ihm nur schwer aufzulösende Vagheiten anhaften. Er ist außerdem von Vorstellungen von Sprache und Spracherwerb geprägt, die eigentlich bereits überwunden sind (vgl. Fritz 2017:54):

Der Terminus Mehrsprachigkeit ist im Verlaufe von über 40 Jahren intensiver Forschung zu einem umfassenden, ja zu umfassenden Begriff geworden. Ihm haftet noch zu oft der Wunsch nach der Zählbarkeit von Sprachen an, was letztlich auf eine Sicht verweist, die Standardsprachen als Ausgangspunkt nimmt. (Franceschini 2015:296; H.i.O.)

Dementsprechend werden immer wieder alternative Begriffe verwendet oder auch bereits in der Vergangenheit eingeführte Begriffe wieder eingesetzt, z.B. Heteroglossie bei Busch (2017), Sprachigkeit bei Dorostkar (2011; 2013) und Gesamtsprachigkeit oder Gesamtsprachlichkeit bei Gantefort/Sánchez Oroquieta (2015). Damit ist die Absicht verbunden, der tatsächlich enormen Komplexität der mit Mehrsprachigkeit verbundenen Phänomene gerecht zu werden und die einzelnen Begriffe gezielt und umsichtig zu verwenden. Eben diese Komplexität wird in den verbleibenden Teilkapiteln von Kapitel 2.1. dargestellt. Vorläufig kann aber festgehalten werden, dass in der vorliegenden Studie der Begriff Mehrsprachigkeit als Oberbegriff für Multilingualismus und Plurilingualismus sowie diskursive Mehrsprachigkeit nach Franceschini (2011) verwendet wird und dass dabei die Anzahl der beteiligten Sprachen mindestens zwei beträgt.

³ Wenn in kleineren Einheiten eines Gesprächsbeitrages die Sprachen gewechselt werden (z.B. innerhalb eines Satzes), wird dies auch mit dem untergeordneten Begriff Codemixing bezeichnet (vgl. Dietrich-Grappin 2017:96f). In dieser Arbeit wird Codeswitching als Oberbegriff für alle Formen des Sprachenwechsels innerhalb von Gesprächsbeiträgen verwendet.

2.1.2. Multikompetenz und Sprachbewusstheit

Der Begriff Multikompetenz⁴ geht ursprünglich auf Cook (1991) zurück und wurde im Rahmen der Universalgrammatik geprägt. Cook forderte, bei der Beschreibung von sprachlichem Wissen eines Individuums die Tatsache zu berücksichtigen, dass Menschen in zwei Sprachen gleichzeitig kompetent sein können. Diese Möglichkeit suchte er auszudrücken, indem er Multikompetenz als „compound state of a mind with two grammars“ (Cook 1991:112) definierte. In darauf folgenden Publikationen, Studien und Kollaborationen wurde der Begriff in Bezug auf mehrere Aspekte erweitert, von denen im Folgenden die für die vorliegende Studie wichtigsten zwei erläutert werden.⁵ Erstens wurde die Anzahl der beteiligten Sprachen verändert: Multikompetenz bezog sich nun nicht mehr auf genau zwei Sprachen, sondern auf mehr als eine (vgl. Cook 1992). Diese Erweiterung ist für das hier zugrunde gelegte Verständnis von Mehrsprachigkeit wichtig, da Zweisprachigkeit als ein (eher seltener) Fall von Mehrsprachigkeit gesehen wird. Zweitens wurde die Reichweite des Begriffs erheblich vergrößert, indem die Bezeichnung für das sprachliche System verändert wurde: Schon bald wurde die universalgrammatische Bezeichnung *grammar* zu Gunsten von *language knowledge* aufgegeben, um dem Missverständnis vorzubeugen, es sei damit ausschließlich grammatisches Wissen gemeint. In jüngsten Publikationen definiert Cook, Multikompetenz sei das gesamte System eines mehrsprachigen Individuums (*overall system*, vgl. Cook 2016:3) und betreffe den ganzen Menschen. Man kann argumentieren, dass er damit den Begriff zwar deutlich erweitert, ihm aber andererseits die scharfen Konturen, die ihn so nützlich gemacht hatten, nimmt. Multikompetenz als Perspektive bei der Erforschung von multiplem Sprachgebrauch und Sprachenlernen zu verwenden, erscheint jedoch hilfreich (vgl. Cook 2016:3f), sodass diese Perspektive auch in der vorliegenden Studie eingenommen wird.

Im von Cook geprägten Diskurs um Multikompetenz wird wiederholt gefordert, die Sprachenforschung (und auch die Fremdsprachendidaktik; vgl. Cook 2009) solle bewusster mit den Bezeichnungen für die Lernenden umgehen und sich außerdem von der Vorstellung verabschieden, das Ziel jeden Sprachenlernens sei eine hochgradig entwickelte Kompetenz einer als Ideal angenommenen sogenannten Muttersprachlerin (vgl. z.B. Berthele 2010:227). Letzteres ist ein wichtiger Hinweis, der trotz der Erkenntnis, dass balancierte Mehrsprachigkeit mit gleich weit entwickelten Kompetenzen in allen Sprachen eine unrealistische Vorstellung ist, noch nicht überflüssig ist. Das Ideal einer entweder nicht näher definierten muttersprachlichen Kompetenz oder des Niveaus C2 des GER beeinflusst weiterhin den gesellschaftlichen Diskurs über das Sprachenlernen und auch den Umgang damit an den Schulen (z.B. Fremdsprachenunterricht, Gebrauch von Herkunftssprachen). Für den reflektierten Umgang mit der Bezeichnung von Sprachenlernenden schlägt Cook (vgl. 2009:13) den Begriff *L2 user* vor. Er möchte damit verhindern, dass Sprachenlernende als ewig Lernende bezeichnet und

⁴ Die Schreibweise im Deutschen und Englischen variiert mit der Zeit und ist heute nicht einheitlich: Cook schrieb 1991 „multi-competence“, während er 2012 „multicompetence“ und schließlich im Handbuch von Cook/Li Wei (2016) wiederum „multi-competence“ verwendet. Wie Franceschini sowohl in ihren englisch- als auch in ihren deutschsprachigen Publikationen (z.B. 2011; 2015) verwende ich im Folgenden, außer in direkten Zitaten, die Schreibweise ohne Bindestrich und bevorzuge den deutschen Begriff Multikompetenz.

⁵ Cook veränderte ab 2012 den Bezug von Multikompetenz dahingehend, dass nicht mehr ausschließlich das sprachliche Wissen im Gehirn eines Individuums gemeint war, sondern dass Multikompetenz sich ebenso auf das in einer Gemeinschaft vorhandene sprachliche Wissen beziehen kann (vgl. Cook 2012:1). Da mein Erkenntnisinteresse beim Individuum liegt, beschränke ich meine Ausführungen hier auf die auf das Individuum bezogene Multikompetenz.

damit zu unzureichenden Sprecher:innen degradiert werden. Stattdessen verweist *L2 user* allgemein auf Personen, die eine Sprache – in welcher Form auch immer – verwenden.

Seit Bloomfields (1933:56) Definition von Bilingualismus als „native-like control of two languages“ hat sich vieles verändert und Zwei- und Mehrsprachigkeit werden nicht mehr an weit entwickelte Kompetenzen in möglichst allen beteiligten Sprachen gebunden. Auch Berthele (vgl. 2010:231) hält fest, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit immer asymmetrisch sind, d.h. dass ein Individuum die einzelnen Sprachen in den Teilfertigkeiten immer unterschiedlich gut beherrscht. Wandruszka (1979) drückt die Unvollkommenheit der Beherrschung jeglicher Sprachen wie folgt aus:

Für den Menschen gibt es weder eine vollkommene Beherrschung seiner Sprache noch eine völlig homogene Sprachgemeinschaft. Es gibt nie und nirgends ein perfektes, homogenes Monosystem, immer und überall nur unvollkommene heterogene Polysysteme. Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit und einsprachigen Vollkommenheit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Unvollkommenheit. (ebd.:313f)

Mit Multikompetenz ist eine Sichtweise auf Spracherwerb und den Gebrauch mehrerer Sprachen möglich, die nicht monolingual auf einzelne Sprachen ausgerichtet ist. Es wird weniger das Nebeneinander als vielmehr das Miteinander mehrerer Sprachen in Individuen und Diskursen fokussiert. Dies trifft auch und gerade auf Franceschinis Verständnis von Multikompetenz zu:⁶

Multicompetence, i.e., the knowledge of more than one language in the mind, is part of the individual capacity of a person and develops in interaction with his or her social or educational environment. Multicompetent individuals make use of their linguistic knowledge when interacting within a range of linguistic settings, including both multilingual and monolingual situations. Multicompetence, or multilingual competence, is thus at the same time a tool and a state and relates to the complex, flexible, integrative, and adaptable behavior which multilingual individuals display. A multicompetent person is therefore an individual with knowledge of an extended and integrated linguistic repertoire who is able to use the appropriate linguistic variety for the appropriate occasion. (Franceschini 2011:351)

Hier wird also deutlich, dass diese Vorstellung von Multikompetenz, ähnlich wie die mehrsprachiger Kompetenz im DMM (s. Kap. 2.2.2.), nicht in der bloßen Addition von mehreren Sprachen begründet ist, sondern dass sich durch das Zusammenspiel und die Verwendung mehrerer Sprachen Fähigkeiten herausbilden, die darüber hinausgehen (vgl. Franceschini 2015:287-290). Belege hierfür finden sich etwa bei Lüdi (2014), der Ergebnisse aus dem DYLAN-Projekt zu institutioneller und individueller Mehrsprachigkeit (v.a. in Wirtschaft und tertiärer Bildung) zusammenfasst und dabei beispielhaft einzelne mehrsprachige Praktiken (*multilanguaging*) mittels ausführlicher, authentischer Interaktionsdaten analysiert. Er zeigt die Vorteile solcher mehrsprachigen Praktiken sowie die Bedingungen, unter denen diese Vorteile genutzt werden können, und hält in Bezug auf den Nutzen mehrsprachiger Praktiken für das Lernen fest: „the most efficient multilingual practices in terms of construction of knowledge implement a wide range of solutions using several languages at the same time“ (Lüdi 2014:134).

⁶ Diese Definition steht in engem Zusammenhang mit der Arbeit im Projekt LINEE (Languages in a Network of European Excellence; vgl. Franceschini 2011:350f; Werlen 2010).

Erfolgreiches Agieren in mehrsprachigen Kommunikationssituationen unter Nutzung von Multikompetenz erfordert ein gewisses Maß an Bewusstheit in Bezug auf das Lernen und Verwenden von Sprache(n). Diese Bewusstheit wird bei Oomen-Welke (vgl. 2003:453) als Sprachbewusstheit bezeichnet, womit einerseits die bewusste Wahrnehmung und kognitive Bearbeitung von Sprachen sowie die darauf aufbauende Entwicklung von Einstellungen dazu und andererseits der „bewusste[...] Zugriff auf Sprachliches und die Beschäftigung mit dekontextualisierten, aus dem Handlungszusammenhang gelösten sprachlichen Einheiten, die bewusst restrukturiert werden“ (ebd.) gemeint ist. Beide Bedeutungszugriffe sind für die mehrsprachige Kommunikation von Bedeutung und sie weisen auf eine für erfolgreiches, lebenslanges Sprachenlernen zentrale, grundlegende Fähigkeit hin: Gemeint ist die Fähigkeit, zwischen der Form und der Bedeutung bzw. Funktion sprachlicher Elemente zu unterscheiden (vgl. Jessner 2008b:97). Laut Oomen-Welke (vgl. 2003:456) sind Kinder ab dem siebten bis zehnten Lebensjahr dazu fähig.

Bis hierher kann festgehalten werden, dass Multikompetenz eine generelle menschliche Fähigkeit darstellt, die in Interaktion entsteht und die Kenntnisse von mehr als einer Sprache sowie über die einzelnen Sprachen hinausgehende Fähigkeiten beinhaltet. Multikompetenz ist zugleich Zustand und Prozess bzw. Kommunikationsinstrument und kann in ein-, vor allem aber in mehrsprachigen Situationen eingesetzt werden. Multikompetenz nach Franceschini (2011) ist für die vorliegende Studie äußerst hilfreich, da dort sowohl die Perspektive des Fremdsprachenlernens als auch im Alltag vorzufindende mehrsprachige Kommunikationspraktiken berücksichtigt werden und es sich um eine brauchbare, griffige Definition handelt. Ich verwende daher den Begriff nach Franceschini (2011) in Verbindung mit ihrer in Kapitel 2.1.1. vorgestellten Definition von Mehrsprachigkeit mit den vier Dimensionen von Gesellschaft, Institution, Diskurs und Individuum.

Wie bei der Diskussion von Multikompetenz schon anklang, hat eine solche Sicht Konsequenzen für das Verständnis davon, was eigentlich eine Sprache ist. Franceschini (2011:346) schreibt hierzu: „Language is impartially understood as a variety that a group admits to using as a habitual communication code“. Damit beschränkt sie sich nicht auf bestimmte einzelne Sprachen oder auf Standardvarietäten, sondern lässt die Definition für jegliche Sprachvarietäten offen, die Gruppen gewohnheitsmäßig verwenden. An anderer Stelle führt sie aus, dass Varietäten „in neutralerer, übereinzelsprachiger Weise als diejenigen Sprachverwendungen zu bezeichnen [sind], die Gruppen als erkennbares und identitätsstiftendes sprachliches Verhalten im Laufe einer Kommunikationsgeschichte geschaffen haben“ (Franceschini 2015:288).⁷

2.1.3. Spracherleben

Neben den bereits dargestellten Begriffen und Diskursen um Mehrsprachigkeit und ihre Dimensionen sowie um Multikompetenz und das sprachliche Repertoire ist für die vorliegende Studie eine Perspektive auf Mehrsprachigkeit zentral, die über Linguistik und Spracherwerb hinausgeht und das mehrsprachige Individuum als Ganzes ins Zentrum des Interesses rückt. Wie in Kapitel 2.4. noch deutlich werden wird, ist im Kontext der Drama-/Theaterpädagogik

⁷ Wandruszka (1979:38) drückt es folgendermaßen aus: „Schon in unserer Muttersprache sind wir mehrsprachig in allen Regenbogenfarben des soziokulturellen Spektrums.“

insbesondere eine Berücksichtigung der Körperlichkeit des Individuums von Relevanz. Beim Spracherleben nach Busch (2013; 2017) und bei der Multilingualität nach Aronin/Ó Laoire (2004) wird das individuelle Erleben von Mehrsprachigkeit in besonderer Weise behandelt. Daher werden diese Konzepte im Folgenden vorgestellt und ihre Relevanz für die Studie wird herausgearbeitet.

Busch (2013) entwickelt ein Verständnis von Mehrsprachigkeit, für das sie drei verschiedene Zugänge nutzt. Sie stellt Mehrsprachigkeit und Sprache aus individueller, Diskurs- und Raumperspektive vor. Vor allem die individuelle Perspektive, der sie zum einen das sprachliche Repertoire zugrunde legt und für die sie zum anderen auf die wachsende Bedeutung sprachbiografischer Forschung verweist, ist im Rahmen dieser Arbeit relevant. Da in einer immer komplexer werdenden Welt die Orientierung an größeren Sinnsystemen schwieriger werde, werde nun die Biografie des Einzelnen relevanter für die „Erfahrungsorganisation und Handlungsorientierung“ (ebd.:16; s. Superdiversität in Kap. 2.1.4.) und der Blick auf das sprachliche Repertoire werde zentral. Ihr Verständnis des sprachlichen Repertoires des Individuums basiert auf dem soziolinguistischen Begriff vom sprachlichen Repertoire als die Gesamtheit der sprachlichen Wissensbestände und Fertigkeiten in Sprachen und Varietäten (vgl. ebd.:21). Dem fügt sie unter dem Begriff Spracherleben drei Aspekte hinzu, nämlich die leibliche, die emotionale und die historisch-politische Dimension, und erweitert auf diese Weise den Begriff. Insgesamt bezeichnet Spracherleben, „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“ (ebd.:19).

Unter der leiblichen Dimension des Spracherlebens diskutiert Busch (vgl. ebd.:23f) die philosophische Unterscheidung zwischen dem Körper, also dem physisch vorhandenen Körper als Objekt, und dem Leib, welcher durch das Subjekt erfüllt und erlebt wird. Demnach spielt nicht nur der von außen beobachtbare Körper einer mehrsprachigen Person bei der sprachlichen Interaktion eine Rolle, sondern auch das leibliche Erleben dieser Person, die sich in der Interaktion anderen gegenüber positionieren muss. Sprachliche Interaktionen lösen auch körperliche Reaktionen aus, die die Sprecher:innen – im Leib – empfinden.

Die emotionale Dimension betrifft die Beobachtung, dass Sprache ein hohes emotionales Potenzial hat (vgl. ebd.:25-27). So kann z.B. die beispielsweise regional markierte Aussprache eines Wortes oder Satzes Heimatgefühle beim Hörenden hervorrufen oder aber jemand reagiert auf einen Anglizismus im Deutschen mit heftiger Ablehnung. Busch (vgl. ebd.:26f) erläutert, dass in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit Scham eine häufig erlebte Emotion ist, die sich z.B. zeigen kann, wenn bestimmte Sprachgebrauchsweisen von Gesprächspartner:innen belächelt oder sanktioniert werden. Beide Dimensionen stehen gewissermaßen in Verbindung, da beispielsweise ein emotionales Empfinden gegenüber einer Sprache auch körperliche Auswirkungen haben kann.

Auch die historisch-politische Dimension (vgl. ebd.:27-30) knüpft Spracherleben an den Umgang von Individuen miteinander, denn sie umfasst über längere Zeit geprägte und in konkreten Situationen aktualisierte Sprachideologien: Der Mensch kategorisiert seine Wahrnehmungen und sein Umfeld ständig, also auch andere Menschen und natürlich Sprachen und Sprachgebrauchsweisen. Kategorisierungen erfordern immer auch den Ausschluss von etwas, das als der Kategorie nicht zugehörig, als anders definiert wird. Sprache wird demnach oft normativ eingesetzt, sodass ein Sprachgebrauch, der einer bestimmten Norm nicht entspricht, sanktioniert wird. Dabei werden die Kategorisierungen nicht nur von anderen vorgenommen, sondern auch das Individuum selbst ordnet sich Kategorien zu und grenzt sich

von anderen ab (vgl. ebd.:27). Für die vorliegende Studie ist besonders relevant, dass Sprachideologien, die zu solchen Kategorisierungen führen, gerade dort sichtbar und virulent werden, wo das Sprachregime gewechselt wird: Wenn etwa ein Schüler neu in eine Schule kommt, in der eine andere regionale Varietät verwendet wird oder die bildungssprachlichen Anforderungen höher sind, als er es gewohnt ist, ist er mit für ihn neuen sprachlichen Praktiken konfrontiert (vgl. ebd.:28f). Um sozial zu bestehen, muss er sich diese sprachlichen Praktiken also aneignen, denn sie stehen ihm nicht automatisch zur Verfügung (s. Kap. 2.1.4. und 2.1.6.).

Busch (2013:31) fasst zusammen:

Mit der hier entwickelten Mehrdimensionalität des sprachlichen Repertoires entfernt man sich von der Vorstellung, wonach das Repertoire eine Art Werkzeugkiste sei, aus der man kontext- und situationsadäquat die richtige Sprache, den richtigen Code wählt. [...] Das sprachliche Repertoire kann als heteroglossischer Möglichkeitsraum begriffen werden [...]. (ebd.)

Busch plädiert für die Berücksichtigung von Spracherleben bei der Erforschung von Mehrsprachigkeit: „Das emotional besetzte Spracherleben ist ein Aspekt, dem in der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit lange Zeit wenig Beachtung geschenkt wurde, weil der Fokus zu exklusiv auf Sprachkompetenzen und messbare Leistungen gelegt wurde“ (ebd.:19).

Für die Erforschung von Einstellungen zu Sprachen und zu Mehrsprachigkeit ist der Begriff Spracherleben in mehrfacher Hinsicht hilfreich. Erstens umfasst er ein Verständnis von sprachlichem Repertoire, das mehrere Sprachen berücksichtigt. Zweitens fokussiert er die Wahrnehmung von Sprache und Sprachverwendung des Einzelnen und deren Bedeutung für den Einzelnen. Für die vorliegende Studie, in der nach den Einstellungen einzelner Schüler:innen gegenüber ihren eigenen Sprachen und denen, die sie ihren Mitschüler:innen zuschreiben, gefragt wird, eignet sich dieser Begriff also besonders. Darüber hinaus erlaubt er, Aspekte von Sprache und Sprachverwendung zu berücksichtigen, die etwa bei Multikompetenz und Mehrsprachigkeit nach Franceschini (2011) nicht explizit thematisiert werden, aber im Forschungsfeld der mehrsprachigen Theater-AG (s. Kap. 2.4.5.) bedeutsam sind: Dort spielen die Untersuchungsteilnehmenden Theater und setzen dabei diverse Sprachen ein; bei dieser Art der Sprachverwendung spielen die Aspekte Körper (Körperlichkeit, Körpersprache, Nähe und Distanz, Bewegung im Raum), Emotion (gespielte und echte Gefühle) und Empathie (emotionale Empathie und kognitives Nachempfinden) eine maßgebliche Rolle (s. Kap. 2.4.2.).

Aronin/Ó Laoire (2004; vgl. auch Aronin/Singleton 2012) legen ebenfalls eine Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit vor, in der die leibliche Dimension berücksichtigt wird. Mit ihrem Begriff Multilingualität (*multilinguality*) nähern sie sich der Mehrsprachigkeit holistisch und bieten daher eine sinnvolle Ergänzung zum Begriff Spracherleben: Multilingualität habe ihren Sitz im Individuum (vgl. Aronin/ Ó Laoire 2004:16). Es handelt sich dieser Vorstellung nach um eine Eigenschaft des mehrsprachigen Individuums, die sich auf seine gesamte Person bezieht und daher neben dem sprachlichen Repertoire, den Sprachlernstrategien usw. auch seine Persönlichkeit, seine Emotionen, Einstellungen etc. einschließt. In diesem Zusammenhang sprechen sich Aronin/Ó Laoire (vgl. ebd.:11f) für eine Mehrsprachigkeitsforschung aus, die die Identität von Individuen ins Zentrum rückt, und legen diese zugleich ihrem Verständnis von Multilingualität zu Grunde: „Multilinguality may also be called the linguistic identity of the multilingual“ (ebd.:25). Indem sie Multilingualität als individuelle Dimension von Mehrsprachigkeit auffassen und sie von Multilingualismus und Bilingualismus unterscheiden, schaffen sie einen Begriff, der Mehrsprachigkeit weder ausschließlich aus Sicht des Spracherwerbs (Fremdsprachenforschung) noch ausschließlich aus

Sicht des Sprachsystems (Linguistik) greift, sondern der umfassender ist. Multilingualität wird definiert als

an individual's store of languages at any level of proficiency, including partial competence and incomplete fluency, as well as metalinguistic awareness, learning strategies and opinions, preferences and passive or active knowledge on languages, language use and language learning/acquisition. (ebd.:17f)

Dementsprechend beleuchten die Autor:innen mit ihrem Modell des multiplen Spracherwerbs die Multilingualität: Das Biotische Modell der Multilingualität nutzt die Vorstellung eines Ökosystems für Multilingualität. Begriffe und Metaphern aus der Biologie werden verwendet, um Eigenschaften des mehrsprachigen Individuums zu konzeptualisieren: Multilingualität wird als Ökosystem aufgefasst, das entsprechend ähnliche Eigenschaften aufweist und die nach Aronin/Ó Laoire (vgl. ebd.:20-24) wie folgt beschrieben werden können. Grundsätzlich ist Multilingualität durch Komplexität und *interrelatedness* gekennzeichnet, denn sie enthält sprachliche Kompetenzen in verschiedenen (oder nur einzelnen) Fertigkeiten auf unterschiedlichen Niveaus sowie metalinguistisches Bewusstsein, und diese sprachlichen Kompetenzen wirken stets aufeinander ein. Dies zeigt sich z.B. im Transfer linguistischen Wissens von einer in eine andere Sprache oder im Codeswitching. Die in der Multilingualität enthaltenen Sprachen, Identitäten und Kulturen sind außerdem von hoher Fluktuation und Variation geprägt. Weitere Eigenschaften betreffen die Verschiedenheit der von Sprache im Allgemeinen sowie von den einzelnen Sprachen in der Multilingualität eines Individuums übernommenen Funktionen (*multifunctionality*, *inequality of function*, *non-replication*). Und schließlich entwickelt sich Multilingualität stetig weiter (*self-extension*) und das System bleibt dabei durch den Einsatz von Codeswitching, aber auch durch temporären oder dauerhaften Sprachverlust in Balance (*self-balance*).

Mit dem Spracherleben und der Multilingualität wurden Konzeptualisierungen von Mehrsprachigkeit vorgestellt, die erstens eine leibliche Dimension enthalten und zweitens die Bedeutung von Sprache für die Identität eines Menschen anerkennen und dabei auch deren emotionale Bedeutung mitdenken. Für den Fremdsprachenunterricht unterstreicht eine solche Konzeptualisierung, dass Sprache nicht lediglich ein beliebig übersetzbares Zeichensystem darstellt und dementsprechend auch nicht als solches vermittelt werden darf (vgl. Putsche 2011:95f). Stattdessen sind die leibliche Dimension und die Einflüsse auf die Identität im Fremdsprachenunterricht ernst zu nehmen und können idealerweise für das sprachliche und auch inter-/transkulturelle Lernen genutzt werden (s. Kap. 2.4.2. zur Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht).

2.1.4. Lebensweltliche und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

Die heutige Welt wird auch in Deutschland in vielerlei Hinsicht durch Migration bestimmt. Nach der Anwerbung der sogenannten Gastarbeiter bis 1973, von denen viele in Deutschland geblieben sind und sich hier eine Existenz aufgebaut haben, des Zuzugs von Spätaussiedler:innen in den 1990er Jahren und von Asylsuchenden während der Jugoslawienkriege folgte im Jahr 2015 die Zuwanderung von Kriegsflüchtlingen und anderen Personen in der sogenannten Flüchtlingskrise. Neben diesen Hauptströmungen der Migration war Deutschland in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts außerdem Ziel von Zuwander:innen, die aus verschiedenen Gründen (z.B. familiäre Beziehungen, Arbeitsstelle,

Ausbildung und Studium) ihren Lebensmittelpunkt dauerhaft oder temporär hierher verlegten. Diese nur knapp skizzierten Gruppen von Migrant:innen und ihre Auswirkungen auf die Gesellschaft in Deutschland können mit Vertovec (2007) als *super-divers* bezeichnet werden, wie im Folgenden begründet wird.

Vertovec (2007; 2010) analysiert exemplarisch die jüngere Migration ins Vereinigte Königreich und stellt fest, dass sie sich durch eine nie dagewesene Vielfalt kennzeichnet: Erstens migrieren die Menschen aus einer wachsenden Anzahl von Herkunftsländern und gehören einer wachsenden Anzahl von Ethnien an, zweitens betont Vertovec die Notwendigkeit, die dadurch entstehenden Kategorien (z.B. ‚Türke‘, ‚Kurdin‘) genauer zu betrachten. So sprechen die sogenannten *new immigrants* verschiedene Sprachen, gehören verschiedenen Religionsgruppen an, die Verteilung von Geschlecht und Altersgruppen variiert in den einzelnen Herkunftsgruppen und Ethnien stark und die Menschen unterscheiden sich bezüglich des Migrationsweges und des rechtlichen Status, den sie im Zielland erhalten. Zusätzlich weist Vertovec (vgl. 2007:1042-1044) darauf hin, dass das Leben von Migrant:innen heute zunehmend von Transnationalität (*transnationalism*) geprägt sei: Grenzüberschreitende Kontakte beschränken sich nicht auf eine kleine Gruppe, sondern sind zur Normalität geworden. Individuen bewegen sich in ihrer Kommunikation oder bei Reisen tatsächlich zwischen verschiedenen Orten hin und her, bewegen dabei Ressourcen und transnationale Verbindungen nehmen auch auf institutioneller Ebene zu.⁸ Dabei ist zu beachten, dass die konkrete Ausgestaltung der Transnationalität bzw. der dabei entstehenden transnationalen Sozialräume wiederum sowohl zwischen Gruppen als auch innerhalb einzelner Gruppen variiert. Für diese multidimensionale Vielfalt, die durch eine Vielzahl an Faktoren bestimmt wird, prägt Vertovec (2007) den Begriff Superdiversität (*super-diversity*). Es kann festgehalten werden, dass Vertovecs Bedingungen für Superdiversität auch auf das Zuwanderungsland Deutschland zutreffen (vgl. Vertovec 2010:87).

Dass Superdiversität und Transnationalität sprachliche Auswirkungen haben, liegt auf der Hand, denn durch sie potenzieren sich die möglichen Kombinationen von Sprachen im Lebensweg einer Person. Das Ergebnis sind zunächst einmal hochkomplexe Sprachenbiografien, wie das Beispiel eines zwölfjährigen Mädchens bei Mengele et al. (2016) zeigt: Sie

lebt seit drei Jahren in Deutschland und besucht nach einem einjährigen Aufenthalt in einer Übergangsklasse nun eine Regelklasse. Ihre Mutter stammt aus Kasachstan, ist aber im Alter von acht Jahren mit ihrer Familie nach Griechenland emigriert, wo sie später auch den Vater der Schülerin, einen gebürtigen Griechen, kennenlernte. Nach der Trennung der Eltern emigrierte die Mutter mit der Tochter nach Deutschland, wo bereits Geschwister der Mutter lebten. (ebd.:109f)

Dementsprechend spielten die Sprachen Deutsch, Griechisch, Russisch sowie am Rande Kasachisch in der Sprachenbiografie dieses Mädchen eine Rolle, würden aber in unterschiedlichen Domänen und Situationen verwendet und seien von unterschiedlicher Bedeutung für sie. So stuft sie laut Mengele et al. (ebd.) Griechisch als wichtigste Sprache für sich selbst ein, aber Russisch als Familiensprache, während Deutsch für sie die Sprache der Schule ist. Zahlreiche weitere Beispiele für komplexe Sprachenbiografien spiegeln die in Krumm/Jenkins (2001) gesammelten Sprachenporträts wieder und auch die Forschungen von

⁸ Vgl. auch Transmigration bei Lüttenberg (2010:305f) und Gogolin (2004:56f).

Franceschini (vgl. z.B. 2015:281-284), Brizić (2007) und Busch (2013) zeigen die Superdiversität von Sprachenbiografien (vgl. auch Oomen-Welke 2017).

Die Lebenswelten von Personen mit solchen Sprachenbiografien sind nun der Ort in der Gegenwart eines Individuums, wo sich eine Auswahl der Sprachen in der Sprachenbiografie manifestiert. Im täglichen Leben dieser Personen spielen mehrere Sprachen eine Rolle, z.B. Türkisch als hauptsächlich in der Familie verwendete Sprache eines Schülers, der in der Schule Deutsch spricht, der Englisch lernt und in den sozialen Medien liest und der Türkisch auch im Kontakt mit einigen Nachbar:innen und älteren Verwandten verwendet. Die tatsächliche Erfassung solcher mehrsprachigen Lebenswelten steht in Deutschland noch am Anfang (vgl. Geist/Krafft 2017:16); für das Jahr 2015 liegen Zahlen aus dem Bildungsbericht 2016 vor, wonach 63% der Vier- bis Fünfjährigen mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen zuhause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprachen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016:166). Diese Angaben kratzen schon deshalb nur an der Oberfläche mehrsprachiger Lebenswelten, weil sie die Verwendung einer anderen Familiensprache als Deutsch an das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes knüpfen und dadurch zahlreiche andere Fälle ausschließen.⁹

Die durch das Aufwachsen und Leben in mehrsprachigen Lebenswelten im Individuum entstehende Mehrsprachigkeit wird als lebensweltliche (oder auch migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit bezeichnet (vgl. Gogolin 2004:55; Hu 2003). Damit wird diese Form der Mehrsprachigkeit, die sich regelmäßig (auch) im außerschulischen Alltag von Schüler:innen zeigt, auch von der durch schulischen Unterricht entstehenden Mehrsprachigkeit, die oft auf einer einzigen Erstsprache aufbaut, unterschieden. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist in Deutschland von wachsender Bedeutung und wird für eine wachsende Anzahl von Schüler:innen zur Normalität (vgl. Gogolin 2004:55; Mengele et al. 2016:110; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016:161-168).

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist durch Sprachgebrauchsweisen geprägt, die das Nebeneinander von mehr als einer Sprache ermöglichen, so halten Dirim/Wegner (2015:199) fest: „Das Leben in sprachlich immer heterogener werdenden Lebenswelten erfordert den flexiblen Gebrauch von Sprache(n).“ Daher werden verschiedene Formen von Codeswitching und -mixing betrieben, oft werden bestimmte Ethnolekte verwendet und die Verwendung der einzelnen Sprachen bzw. Varietäten ist meist auf verschiedene Domänen und Situationen verteilt (vgl. Keim 2012; Tracy 2011). Um diese Sprachgebrauchsweisen erfolgreich zu verwenden, müssen lebensweltlich Mehrsprachige bei der Kommunikation zahlreiche schnelle Entscheidungen treffen, z.B. welche Sprache eingesetzt wird, wann die Sprache gewechselt wird usw. Sie entwickeln daher oft eine erhöhte Sprachbewusstheit (vgl. Oomen-Welke 2003).

Andererseits muss mit Wlossek/Rost-Roth (2016) Folgendes festgehalten werden:

Lebensweltliche Formen der Mehrsprachigkeit, mit welchen die Kinder aufwachsen, werden sogar als Bedrohung für ihre gesamte sprachliche Entwicklung und den weiteren Bildungsweg gesehen. Insbesondere die Förderung und Pflege der Erstsprache/Herkunftssprache L1 im Verhältnis zur Zielsprache L2 (hier Deutsch) wird sowohl aus Laienperspektive als auch in Teilen der Fachwelt kritisch betrachtet (z.B. Hopf, 2005, 2011; Esser, 2006). (Wlossek/Roth 2016:106)

⁹ Z.B. ein in Deutschland geborenes Kind mit in Deutschland geborenen Eltern, die mit ihrem Kind Deutsch und eine weitere Sprache sprechen.

Dies hängt zum einen damit zusammen, dass lebensweltlich Mehrsprachige häufig Sprachen in ihrem Repertoire haben, die auf der in Kapitel 2.1.5. noch darzustellenden Sprachenhierarchie eher niedrig einzuordnen sind. Zum anderen werden aber lebensweltlich mehrsprachige Schüler:innen oft mit bestimmten sprachlichen Defiziten in der Mehrheits- und Unterrichtssprache in Verbindung gebracht. Dazu zählen geringe Lesekompetenz, geringe Schreibkompetenz und Probleme mit dem Verstehen und Produzieren bildungssprachlicher oder konzeptionell schriftlicher Äußerungen (vgl. *cognitive academic language proficiency* (CALP) bei Cummins 2000). Zwar sind diese sprachlichen Schwierigkeiten, die gerade im schulischen Unterricht von Bedeutung sind, nicht ausschließlich bei lebensweltlich Mehrsprachigen, sondern auch bei anderen Formen der Mehrsprachigkeit sowie bei einsprachig aufwachsenden Schüler:innen festzustellen. Und auch muss festgehalten werden, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit nicht automatisch mit Schwierigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch einhergeht, geschweige denn dass Letzteres mit Ersterem kausal zusammenhängt. Doch ist eine Sprachgebrauchsweise wie die oben beschriebene mit Codeswitching etc. teilweise nach wie vor gesellschaftlich stigmatisiert (vgl. Pohle 2017).

Wenn man dieselben Sprachgebrauchsweisen jedoch in Zusammenhang mit der in Kapitel 2.1.2. vorgestellten Multikompetenz sieht, ist offensichtlich, dass diese gerade bei lebensweltlicher Mehrsprachigkeit gut entwickelt werden kann. Aus dieser Perspektive kann lebensweltliche Mehrsprachigkeit somit als Ressource gesehen werden. Auch in Brandl et al. (2013a) wird für Mehrsprachigkeit als Vorteil und Ressource in der globalisierten Gesellschaft argumentiert und Fürstenau (2005) hält beispielsweise Vorteile von Mehrsprachigkeit und Mobilität als Ressource junger portugiesischer Migrant:innen fest. Die Studie von Göbel et al. (2011) zeigt Vorteile mehrsprachig aufgewachsener Schüler:innen beim Englischlernen und auch Özkul (2015) arbeitet an einer Studie, die die Ressourcen lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen fokussiert: Sie möchte herausfinden, welche Erfolgsfaktoren türkischstämmige Schüler:innen für ihr (erfolgreiches) Englischlernen an der Schule identifizieren (Ergebnisse liegen noch nicht vor).

Eine Herangehensweise an (nicht ausschließlich, aber auch) lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die mit Multikompetenz als mehrsprachiger Kompetenz vereinbar ist und Potenzial für sprachdidaktische Konzepte hat, ist *translanguaging* nach García/Li Wei (2014). Mit diesem Begriff wird die Herangehensweise von mehrsprachigen Personen an kommunikative Aufgaben bezeichnet; diese bedienen sich laut García (vgl. 2009:47) nicht nach Sprachengrenzen getrennter Kompetenzen, sondern ihres gesamten sprachlichen Vermögens. Dieses nennen Gantefort/Sánchez Oroquieta (vgl. 2015:25), wie bereits in Kapitel 2.1.1. angedeutet, Gesamtsprachigkeit. Es bestehen offensichtlich auch Parallelen zu Multikompetenz (s. Kap. 2.1.2.). García/Li Wei (2014) jedoch zeigen erstens das Potenzial von *translanguaging* für das Lernen (z.B. des Schreibens; vgl. ebd.:86-89) und machen zweitens Vorschläge für eine Pädagogik des *translanguaging* (vgl. ebd.:94-109).

Im Kontext von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ist des Weiteren von Belang, dass Sprache auch zur Konstruktion von Identität dient (vgl. Byram 2006:6-8; Putsche 2011:93-96; Edwards 1996). Menschen ordnen einander und sich selbst auf Basis ihrer Sprachen oder Sprachgebrauchsweisen Nationalitäten, Ethnien und anderen Gruppen zu, obwohl solche Zuordnungen unter Bedingungen von Superdiversität zunehmend schwierig werden und kritisch gesehen werden müssen (vgl. ebd.; Riehl 2009:164-168). Wie in Kapitel 2.1.6. ausführlicher diskutiert wird, wird lebensweltlich Mehrsprachigen die Bildung ihrer Identität

mittels ihrer Herkunftssprache(n) im deutschen Schulsystem oft erschwert – gerade das Gegenteil, nämlich die Unterstützung der Entwicklung einer mehrsprachigen Identität unter Beibehaltung der Zugehörigkeiten zu verschiedenen Sprecher:innengruppen, wäre wünschenswert (vgl. ebd.:175f). Besonders die Erstsprache kann von besonderer emotionaler Bedeutung und daher maßgeblich für die Identitätsentwicklung sein (vgl. Weinreich 1974:77f; Krumm 2010). Die enge Bindung an eine Sprache wird bisweilen als Sprachloyalität (*language loyalty*) bezeichnet, welche Sprecher:innen einer Sprache dazu veranlasst, Veränderungen in Form oder Funktion dieser Sprache (z.B. Lehnwörter) entgegenzuwirken (vgl. Weinreich 1974:99-103). Besonders in Sprachkontaktsituationen zwischen einer Mehrheitssprache und der Sprache einer (beispielsweise zugewanderten) Minderheit kommt Sprachloyalität zum Tragen und kann mit dem Hang zu sprachlichem Purismus und einer Befürwortung der Standardisierung von Sprache einhergehen (vgl. ebd.; Dittmar 1997:42; Riehl 2009:167f).

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist ein verbreitetes Phänomen von wachsender Bedeutung im Zuwanderungsland Deutschland, das sich durch spezifische Eigenschaften auszeichnet. Häufig ist es mit bestimmten Sprachen verbunden, nämlich solchen mit geringem Prestige, zu denen weitere Ausführungen im nächsten Kapitel folgen.

2.1.5. Sprachliche Hierarchien

Die Sprachwissenschaft ist seit dem Strukturalismus eine vorrangig deskriptive Wissenschaft, d.h. sie beschreibt Sprachen und ihren Gebrauch, gibt aber keine normativen Bewertungen vor (vgl. Auer 2013:25-37; Dürr/Schlobinski 2006:17-26). Daraus folgt, dass aus einer rein sprachwissenschaftlichen Sicht betrachtet alle Sprachen gleichwertig sind: „It is by now a linguistic truism that the elements of power (or anything else) do not inhere in languages or dialects themselves“ (Edwards 1996:703). Als linguistischer Relativismus wird die Feststellung bezeichnet, dass alle Sprachen ihre jeweiligen Zwecke erfüllen (vgl. Dittmar 1997:119-121; Edwards 1996:703-704). Zwar haben nicht alle Sprachen alle denkbaren Funktionen und die einzelnen Sprachen haben unterschiedlich viele Funktionen, jede hat aber die jeweils nötigen Funktionen (vgl. ebd.:705). Einzelne Sprachen an sich haben auch keinen inhärenten ästhetischen Wert (vgl. ebd.:704).

Dennoch muss mit Plewnia/Rothe (2011:216) festgehalten werden: „Sozial sind nicht alle Sprachen gleich, Sprachen sind mit einem sehr unterschiedlichen Prestige ausgestattet“. Zur Erklärung dieser Diskrepanz von linguistischer Beschreibung und sozialer Wirklichkeit wird häufig Bourdieus sprachlicher Markt sowie das dort nötige sprachliche Kapital herangezogen (vgl. z.B. Maurer-Hetto 2009). Damit ist gemeint, dass das Verfügen über eine Sprache oder Sprachgebrauchsweise auf dem sprachlichen Markt, wo kommuniziert wird, von unterschiedlich hohem Wert ist. Dabei ist, wie Thoma (vgl. 2018:230) unter Verweis auf Bourdieu feststellt, eine besonders hohe Kompetenz in einer Sprache nicht automatisch mit hohem sprachlichem Kapital gleichzusetzen; es gilt stattdessen der Grad der Anerkennung dieser Sprache und der Kompetenz in dieser Sprache auf dem sprachlichen Markt. Es wird deutlich, dass die soziale Bewertung einer Sprache immer im Vergleich mit anderen Sprachen vorgenommen wird, was die Relevanz dieser Bewertung in mehrsprachigen Kommunikationssituationen und mehrsprachigen Gesellschaften unterstreicht (vgl. Edwards 1996:704; Mitchell et al. 2012:209).

Zum Prestige von Sprachen finden sich in zahlreichen Publikationen der Fremdsprachenforschung beiläufige Bemerkungen, was deutlich macht, dass dort generell davon ausgegangen wird, dass es Sprachen mit, ohne oder mit weniger Prestige gibt. Was jedoch verbirgt sich hinter diesem Begriff? Bär (vgl. 2004:28) erläutert, das Prestige einer Sprache sei „die Wertschätzung, die einer Sprache aufgrund ihrer Eigenschaften entgegengebracht wird“, wobei er als Eigenschaften auffasst, wie viele Personen die Sprache sprechen, ob eine Standardvarietät existiert etc. Bei Weinreich (vgl. 1974:79) ist das Prestige einer Sprache dadurch bestimmt, wie nützlich sie für den sozialen Aufstieg ist.¹⁰ Edwards (vgl. 1996:703f) kontrastiert das Prestige einer Sprache mit ihrem Status und stellt fest, dass Ersteres grundsätzlich positiv konnotiert ist, dass es in enger Verbindung mit der historisch gewachsenen gesellschaftlichen Bedeutung einer Sprache steht und dass es letztlich nicht auf der Bewertung der Sprache selbst und ihrer Eigenschaften, sondern der ihrer Sprecher:innen basiert. Und so löst sich der scheinbare Widerspruch der sprachwissenschaftlich gesehen gleichwertigen, aber sozial doch unterschiedlich bewerteten Sprachen auf.

Als Sprachen mit Prestige nennt Lüttenberg (2010:305) „große[...] europäische[...] und asiatische[...] Kultursprachen“. Plewnia/Rothe (2011:217) nennen etwa Französisch und Italienisch als „in Europa traditionelle Prestigesprachen“. Mitchell et al. (vgl. 2012:209) unterscheiden Sprachen mit offenem Prestige und nennen hier internationale, nationale und regionale Standardvarietäten von Sprachen mit verdecktem Prestige (lokale Varietäten und Dialekte, autochthone Minderheitensprachen). Edwards (vgl. 1996:706) spricht nicht von verdecktem, sondern von internem (*internal*) Prestige, welches einer stigmatisierten Sprache häufig von ihren Sprecher:innen zugewiesen werde. Dies bestätigt Riehl (2009:70), wenn sie dem Türkischen „ein beachtliches verdecktes Prestige bei den Muttersprachlern und anderen Einwanderergruppen“ attestiert. Welche Sprachen als stigmatisiert und somit ohne Prestige gelten können, ist schnell beschrieben: Mitchell et al. (vgl. 2012:209) nennen ganz allgemein die Sprachen zugewanderter Minderheiten (Migrationssprachen), was durch verschiedene Studien bestätigt wird (s. Kap. 2.3.4.). So zeigen die Ergebnisse der Fragebogenstudie von Plewnia/Rothe (vgl. 2011:252), dass die deutschen Respondent:innen bei verschiedenen Fragen vor allem Russisch, Polnisch und Türkisch negativ bewerten (vgl. auch Wagner/Riehl 2013:2-4). Besonders das Türkische wird in Bezug auf Deutschland immer wieder als Sprache mit geringem Prestige oder stigmatisierte Sprache bezeichnet (vgl. Riehl 2009:70; Brizić 2007).

Es wird deutlich, dass sich Sprachen in Bezug auf die Art und den Inhalt ihres Prestiges anordnen lassen: Es entsteht eine Sprachenhierarchie.¹¹ Am sozial positiv bewerteten Ende dieser Hierarchie stehen Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch, die regulär als Schulfremdsprachen unterrichtet werden und als solche anerkannt sind, die von der ökonomischen Elite verwendet werden und aus diesen Gründen insgesamt als sinnvolle Lerninvestition wahrgenommen werden (vgl. Wagner/Riehl 2013:2-4). Diese Sprachen werden darüber hinaus eher als sympathisch bezeichnet, wertgeschätzt und als Ressource anerkannt. Am anderen Ende der Hierarchie stehen die bereits erwähnten Migrationssprachen sowie einige Dialekte.

¹⁰ Weinreich (1974:79): Das Prestige einer Sprache ist „a language's value in social advance“.

¹¹ Wagner/Riehl (2013:2) nennen sie „Prestigeskala“.

Als Konsequenz ergibt sich hieraus die Unterscheidung zwischen ‚guter‘ Mehrsprachigkeit, bei der Sprachen beteiligt sind, die positiv gesehen werden, und die als Zeichen von Weltoffenheit gedeutet wird, und ‚schlechter‘ Mehrsprachigkeit unter Beteiligung der anderen Sprachen, die als integrationshemmend gilt (vgl. Krüger-Potratz 2002:10). Mehrsprachigkeit mit Sprachen mit hohem Prestige wird bisweilen als Elitenmehrsprachigkeit bezeichnet und dementsprechend positiv bewertet (vgl. Wagner/Riehl 2013:2-4; Krumm 2014). Krüger-Potratz (vgl. 2002:10-12) spricht von einer inneren Hierarchie der Mehrsprachigkeit, bei der ‚schlechte Mehrsprachigkeit‘ zugewanderte Sprachen, Sprachen der autochthonen Minderheiten und Dialekte beinhalte, während ‚gute Mehrsprachigkeit‘ die hierarchiehohe Sprachen Englisch, die jeweilige Landessprache und die traditionellen Fremdsprachen beinhalte. Zwar gebe es Sprachen, die sowohl zu den zugewanderten Sprachen als auch zu den traditionellen Fremdsprachen gehören (z.B. Italienisch, Spanisch, Russisch), die Bewertung der entsprechenden Mehrsprachigkeit sei aber dadurch bestimmt, zu welcher Gruppe ihre Sprecher:innen gehören,¹² nämlich zu den Zugewanderten oder zu denjenigen, die die Sprache in der Schule als Fremdsprache lernen (vgl. ebd.). Cook (1992:578f) sieht einen Zusammenhang zur Fremdsprachenforschung, wenn er festhält:

Second language acquisition research has been carried out mostly within countries or by individuals to whom knowing a second language is either a problem (when you are a lower-status minority) or a sign of intellectual achievement (when you are a higher-status majority) [...]. (ebd.)

Zusammenfassend zeigt sich, dass die linguistisch nicht zu rechtfertigende, sozial aber übliche Bewertung einzelner Sprachen und der Zuschreibung von Prestige zu Sprachenhierarchien mit (west-)europäischen Sprachen am einen und Migrationssprachen am anderen Ende des Kontinuums führt. Je nach beteiligten Sprachen kann als weitere Konsequenz daraus zwischen Elitenmehrsprachigkeit und ‚schlechter‘ Mehrsprachigkeit¹³ unterschieden werden. Letztere ist vornehmlich bei lebensweltlicher und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit vorzufinden (s. Kap. 2.1.4.). Wie dies zu einer Benachteiligung von lebensweltlich Mehrsprachigen in der Schule führen kann, wird im Folgenden Kapitel gezeigt.

2.1.6. Mehrsprachigkeit und Schule

Gogolin (1994; 1997) formulierte in Bezug auf die Schule, dass die dort Agierenden (v.a. Lehr- und Leitungspersonen) einem monolingualen Habitus verhaftet sind. Damit ist „the deep-seated habit of assuming monolingualism as the norm in a nation“ (Gogolin 1997:41) gemeint. Vorbehalte gegenüber der Alltäglichkeit und dem Nutzen von individueller Mehrsprachigkeit und der Akzeptabilität von vielsprachiger Kommunikation sind weit verbreitet; oft wird Überforderung angenommen sowie der alleinige Nutzen der englischen Sprache (vgl. Busch 2013:159). Dass der monolinguale Habitus der mehrsprachigen Schule noch nicht überwunden ist, wurde in den letzten Jahren etwa von Krüger-Potratz (2002a; 2002b),¹⁴ Busch (vgl.

¹² Krüger-Potratz (2002b:11): „Entscheidend ist stets, wer spricht!“

¹³ Bei Krumm (2014) Armutsmehrsprachigkeit.

¹⁴ Krüger-Potratz (2002b:5) schreibt über die in Krüger-Potratz (2002a) versammelten Beiträge, dass sie „zeigen, dass es nicht reicht, sich für Mehrsprachigkeit einzusetzen und Konzepte für ‚mehr-Sprachen-lernen‘ zu entwickeln. Es bedarf gleichzeitig der Auseinandersetzung mit der zwar wissenschaftlich als überholt geltenden, aber in vielen Zusammenhängen weiterhin wirksamen Idee (territorialer) Einsprachigkeit als ‚gesundem Normalfall‘.“

2012:507; 2013:158) oder Brandl et al. (vgl. 2013b:II) festgehalten. In Bezug auf Studien des Forschungsnetzwerks LINEE zu Multikompetenz von migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler:innen in England, Italien und Österreich hält Werlen (2010:177) als ein zentrales Ergebnis fest,

dass Migrantenschülerinnen und -schüler häufig mehrsprachig sind und so die Mehrsprachigkeit der Schulen erhöhen, dass diese Schülerinnen und Schüler der Mehrsprachigkeit gegenüber aufgeschlossen sind, dass aber die Lehrpersonen diese Mehrsprachigkeit und ihre Ressourcen im Unterricht häufig vernachlässigen und nicht einbeziehen. Lehrpersonen raten tendenziell von Mehrsprachigkeit eher ab und fordern eine stärker monolinguale, an der Norm der Umgebungssprache orientierte Schule. Die vorhandene Multikompetenz der Immigrantinnen und Immigranten wird so in der Sprachökologie der Schulen nicht berücksichtigt. (ebd.)

Ein Zusammenhang mit der in Kapitel 2.1.5. diskutierten ‚schlechten‘ Mehrsprachigkeit ist offensichtlich. Eine weitere Begründung liegt in der Bedeutung von Bildungssprache für schulischen Erfolg, welche nach Dittmar (vgl. 1997:122f) als Torhüter der Institution Schule bezeichnet werden kann: Bildungssprache meint „die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie *Beschreiben*, *Vergleichen*, *Erklären*, *Analysieren*, *Erörtern* etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet“ (Feilke 2012:5, H.i.O.) und ist durch konzeptionell-schriftlichen Sprachgebrauch gekennzeichnet (vgl. ebd.:6f; Geist/Krafft 2017:29f). Nach Morek/Heller (vgl. 2012:70-74) dienen bildungssprachliche Praktiken erstens der Kommunikation von Wissen. Zweitens ermöglichen und fördern sie Denkprozesse (vgl. ebd.:74-76). Die dritte und vierte Funktion von Bildungssprache nennen Morek/Heller (vgl. ebd.:76-82) die ungleichheitsreproduzierende und die sozialsymbolische Funktion. Erstere verweist darauf, dass die Beherrschung und der Gebrauch von Bildungssprache in der Schule die Partizipation am schulischen Leben und somit letztlich auch am Lernerfolg der einzelnen Schüler:innen regeln. Zweitere bezieht sich auf die Zugehörigkeit zu bildungsaffinen Gruppen, die der tatsächliche Einsatz von Bildungssprache signalisiert. Ausschlaggebend für die Verwendung von Bildungssprache in der Schule ist, dass „darunter ein großer Anteil sprachlicher Formen [ist], deren Beherrschung die Schule für das Lernen selbstverständlich voraussetzt, deren Gebrauch sie aber gar nicht lehrt“ (Feilke 2012:4). Dadurch sind diejenigen Schüler:innen, die wenig Erfahrung mit bildungssprachlichen Praktiken haben, von vornherein benachteiligt (vgl. Morek/Heller 2012:78):

Somit führen nicht eigentlich die heterogenen, durch die außerschulische Sozialisation vor allem in der Familie erworbenen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen zu Bildungsungleichheit, sondern erst und vor allem die Tatsache, dass die Schule ihre sprachlichen Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe nicht offenlegt bzw. zum expliziten Vermittlungs- und Lerngegenstand macht. (ebd.)

Statt also die lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen als mehrsprachige Individuen mit spezifischen Kompetenzen wahrzunehmen, werden sie oft nur aufgrund ihrer Deutschkenntnisse bewertet, was häufig zu einer Feststellung von Defiziten in diesem Bereich führt (vgl. Uslucan 2013:32f). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird eher als Problem denn als Chance wahrgenommen, wie auch Fasse (vgl. 2011:43f) in Bezug auf das Forschungsfeld der vorliegenden Studie festhält (s. Kap. 2.4.5.). Glage (vgl. 2000:13) berichtet von ihrem mehrsprachigen Theaterprojekt an einem Hamburger Gymnasium, bei dem sich die teilnehmenden Schüler:innen auch mit der Mehrsprachigkeit an ihrer gesamten Schule beschäftigt haben, dass sie vom großen Umfang der dort vorhandenen Mehrsprachigkeit überrascht waren. Glage verbindet dies mit der Feststellung, „dass in der Schule die deutsche

Sprache beim Lernen und in der Kommunikation dominant ist und ein ‚monolinguales Selbstverständnis‘ vorherrscht“ (ebd.).

Ein solcher Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule kann auch dazu führen, dass nur die Mehrheits- und Unterrichtssprache Deutsch erlaubt und der Gebrauch von Herkunftssprachen verboten wird (vgl. Jessner/Allgäuer-Hackl 2015:215). Solche Vorgehensweisen sieht Dirim (2010) als Neo-Linguizismus: Sie definiert Linguizismus als eine Form des Rassismus, bei der aufgrund von Sprache oder einer durch Herkunft bestimmten Sprechweise diskriminiert wird, was wiederum zu sozialer Ungleichheit führt (vgl. ebd.:91-95). Sie stellt fest, dass heutzutage eine sehr subtile Form des Linguizismus verbreitet sei, bei der mit dem Nutzen für die betroffenen Personengruppen argumentiert wird und die Dirim Neo-Linguizismus nennt (vgl. ebd.:95).¹⁵ Als Manifestationen von Neo-Linguizismus nennt sie etwa Sprachtests bzw. Sprachstandserhebungen bei Kindern sowie bei Erwachsenen, die vor der Einbürgerung oder Zuwanderung stehen. Die bereits angesprochenen Regeln an einigen Schulen, auf dem Schulgelände ausschließlich Deutsch zu sprechen, treffen in erster Linie Herkunftssprachen und ethnolektale Sprechweisen im Deutschen, sodass Dirim (vgl. ebd.:101-103) sie als neo-linguizistisch einstuft. Dies zeigt, dass sprachliche Veränderungen, die durch Zuwanderung entstehen, im Allgemeinen negativ beurteilt werden. Dies betrifft laut Jessner/Allgäuer-Hackl (vgl. 2015:213f) auch mehrsprachige Praktiken wie Codeswitching; dieses werde auch im Sprachenunterricht nicht thematisiert, wodurch das sprachliche Vorwissen von Schüler:innen zu wenig genutzt werde.

Entsprechend der in Kapitel 2.1.5. dargestellten Sprachenhierarchie wird im Fremdsprachenunterricht der Schule in den meisten Fällen auf Elitenmehrsprachigkeit mit möglichst weit entwickelten und umfassenden Kompetenzen in den einzelnen Sprachen abgezielt (vgl. Werlen 2010:181). Das Lernen von (west-)europäischen Amtssprachen und ggf. noch der Sprachen anerkannter autochtoner Minderheiten sowie – allen voran – der Fremdsprache Englisch wird positiv bewertet und gefördert, während die Sprachen am unteren Ende der Sprachenhierarchie als weniger lernenswert und förderungswürdig betrachtet werden (vgl. Krüger-Potratz 2002; Wagner/Riehl 2013:2; Baur 2001:15). Franceschini (2009:65) fasst zusammen:

Oftmals scheint die verborgene Agenda doch noch die zu sein, vor allem die Kinder – je früher desto besser – zuerst zur ortsüblichen ‚richtigen‘ Einsprachigkeit zu bringen, damit sie dann passförmig zu den anderen im Klassenverband mitgeführt werden können, um dann anerkannt mehrsprachig zu werden, zusammen mit den anderen über den Weg des traditionellen Fremdsprachenunterrichts. (ebd.)

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz etwa (Kultusministerkonferenz 2011) enthält zwar den Hinweis, dass die ersprachlichen Kenntnisse derjenigen Schüler:innen, die zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, für das Fremdsprachenlernen zu nutzen seien. Des Weiteren wird das Ziel formuliert, „ein durchgängiges und anschlussfähiges Fremdsprachenangebot vom Primar- bis zum Tertiärbereich unter Berücksichtigung der Erstsprachen“ (ebd.:2) zu schaffen. Die daraus

¹⁵ Ein Beispiel aus praktischer Erfahrung wurde im Rahmen des in Kapitel 2.2.5. näher dargestellten Projektes PlurCur berichtet: An einer der Partnerschulen des Projektes waren aus Anlass des Tags der offenen Tür Plakate zu den an der Schule unterrichteten Fremdsprachen und einigen Herkunftssprachen aufgehängt worden. Die Plakate über Tamilisch und Urdu wurden jedoch von den koordinierenden Lehrkräften aus dem Eingangsbereich der Schule weg- und an eine weniger prominente Stelle gehängt.

resultierenden Anforderungen an die Lehrkräfte jedoch werden oftmals als zu groß wahrgenommen (vgl. Rost-Roth et al. 2015:251; Wojnesitz 2010:23), sodass in den Sprachenfächern letztlich weitgehend getrennt voneinander und ohne Rückgriff auf herkunftssprachliche oder mehrsprachige Kompetenzen agiert wird.

Herkunftssprachenunterricht (auch: muttersprachlicher Ergänzungsunterricht), also Sprachunterricht in Sprachen, die von Schüler:innen in der Familie gelernt werden, wird eher selten angeboten (vgl. Reich 2016:222f). Auch dass Herkunftssprachen in aller Regel in Wahl- oder Wahlpflichtunterricht gelehrt werden, der häufig nach Schulschluss oder am Wochenende stattfindet, zeugt von der geringen Priorität im schulischen Curriculum. Für Russisch hält Baur (vgl. 2001:21) beispielsweise fest, dass der schulische Wahlpflichtunterricht in dieser Sprache fast ausschließlich von Migrantenkinder belegt werde, sodass dieses Fach im Grunde genommen von dieser Gruppe am Leben gehalten werde. Zwar widerspricht dieser Umgang mit Herkunftssprachen, wie Baur (2001:18) ausführt, dem Auftrag von Schule, „SchülerInnen auf der Grundlage ihrer bestehenden Fertigkeiten und Fähigkeiten zu fördern und dafür Sorge zu tragen, dass sie aufgrund ihrer Herkunft nicht benachteiligt werden“ (vgl. auch Keim 2012:28). Konkrete didaktisch-methodische Vorschläge zur Verzahnung des Herkunftssprachenunterrichts mit den anderen Sprachenfächern wie die von Beese et al. (vgl. 2014:128-132) sind jedoch eher die Ausnahme als die Regel.

Insgesamt muss folglich festgehalten werden, dass schulische Sprachförderung sich weitgehend auf die deutsche Sprache als Mehrheits- und Unterrichtssprache beschränkt und dass die Förderung von Multikompetenz noch viel Potenzial birgt. Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass Anstrengungen unternommen werden, die beschriebene Lage zu verbessern: So wird unter dem Titel Durchgängige Sprachbildung an Konzepten, Instrumenten und Materialien gearbeitet, die die schulstufen-, jahrgangs- und fächerübergreifende Berücksichtigung bildungssprachlicher Kompetenzen ermöglichen und fördern sollen (vgl. z.B. Gogolin et al. 2011). Auch wird das sprachensible Unterrichten, bei dem die Bedeutung von Sprache und Kommunikation für jegliche Lernprozesse und somit in allen Fächern adressiert wird, durch diverse Projekte in den letzten zehn Jahren gefördert (vgl. z.B. Benholz et al. 2015; Beese et al. 2014; Oleschko 2017). Die stärkere Berücksichtigung mehrsprachiger Realitäten unter Nutzung sprachenübergreifender didaktisch-methodischer Ansätze wird unter dem Schlagwort Gesamtsprachencurriculum diskutiert, welches in Kapitel 2.2. ausführlich behandelt wird.

2.2. Gesamtsprachencurricula

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen des Projektes *PlurCur* durchgeführt, in dem Schulen einen Vorschlag eines Gesamtsprachencurriculums erprobten. Um die dabei relevanten gesamtsprachencurricularen Ideen und Bemühungen transparent zu machen und somit die Entstehung und Begründung der vorliegenden Studie weiter offenzulegen, werden im Folgenden dieses bildungs-, sprachen- und schulpolitische Thema mit seinen didaktisch-methodischen Implikationen sowie das Projekt *PlurCur* behandelt. Dazu wird nach einer Definition von Gesamtsprachencurriculum zunächst ein Überblick über die Entstehung gesamtsprachencurricularer Ideen gegeben (Kap. 2.2.1.), um anschließend auf ihre lehr-/lerntheoretische Basis (Kap. 2.2.2.) und die verwendeten sprachdidaktischen Ansätze (Kap. 2.2.3.) näher einzugehen. Der Prototyp eines Gesamtsprachencurriculums von Hufeisen

(2011), der die Grundlage für *PlurCur* darstellte, wird vorgestellt (Kap. 2.2.4.) und mit einer zusammenfassenden Darstellung des Projektes *PlurCur* verbunden (Kap. 2.2.5.). Abschließend werden konkrete Bezüge zur vorliegenden Studie hergestellt und Konsequenzen für diese gezogen.

2.2.1. Entwicklung des Konzepts Gesamtsprachencurriculum

Unter dem Begriff Gesamtsprachencurriculum, wie er von Hufeisen (2005; 2011b; 2016) geprägt wurde,¹⁶ sind Prozesse, Aktivitäten und curriculare Strukturen an Schulen zu verstehen, deren Ziel eine breit angelegte und individuell profilierte Mehrsprachigkeit ist: „Ein Gesamtsprachencurriculum zielt darauf, die Sprachenangebote in der Schule miteinander und mit den Sachfächern zu vernetzen und sie zeitlich und im Bildungsgang der Lernenden aufeinander abzustimmen“ (Hufeisen 2016:167). Zum einen geht es darum, mehrere als Schulfremdsprache unterrichtete Sprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch anzubieten und ihren Unterricht miteinander und mit dem Unterricht in den übrigen Sprachen zu verzahnen. Dabei werden sprachenübergreifende didaktisch-methodische Ansätze sowie solche, die das sachfachliche mit dem sprachlichen Lernen verknüpfen, eingesetzt (vgl. z.B. Hufeisen 2011a). Zum anderen sollen damit Möglichkeiten geschaffen werden, die autochthonen Sprachen (z.B. die Regionalsprache Friesisch in Schleswig-Holstein, alemannische Dialekte in Vorarlberg) und die allochthonen Sprachen (z.B. die Migrationssprache Arabisch oder die Herkunftssprache Russisch bei Spätaussiedler:innen in Deutschland) ins schulische Curriculum zu integrieren und somit das Sprachlernangebot zu erweitern (vgl. Hufeisen 2016:168; 2011b:266). Ein Gesamtsprachencurriculum schafft also durch die in ihm angelegten Fächer, die Stundenverteilung und die Unterrichtsmethoden einen Rahmen, innerhalb dessen eine solche breit angelegte Mehrsprachigkeit unter Nutzung bereits existierender Methoden erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht wird. Außerdem werden in einem Gesamtsprachencurriculum die auf eine solche Mehrsprachigkeit abzielenden Maßnahmen intensiviert sowie systematisiert. Es ist als Versuch zu verstehen, der Integration schulischer Sprachenvielfalt und sprachenvernetzender Verfahren einen curricularen Rahmen zu geben und auf diese Weise im regulären Schulwesen zur Schulentwicklung beizutragen.¹⁷

Als in Europa entstandenes Konzept auf der Lehrplanebene, das sich in erster Linie um sprachendidaktische Fragen und Mehrsprachigkeit dreht, ist das Gesamtsprachencurriculum auch vor dem Hintergrund europäischer Sprachenpolitik zu betrachten. Mehrsprachigkeit wird in Europa eng mit der sogenannten 3-Sprachen-Formel verknüpft. Dabei handelt es sich um eines von fünf allgemeinen Zielen der Europäischen Kommission (EK), die 1995 in Zusammenhang mit den Veränderungen in der kognitiven Gesellschaft formuliert wurden. Laut der 3-Sprachen-Formel soll jede:r europäische Bürger:in die Möglichkeit haben, im Laufe seines oder ihres Lebens neben der Erstsprache mindestens zwei weitere Sprachen zu lernen (EK

¹⁶ Der Begriff wird nicht einheitlich verwendet. Ein anderes Begriffsverständnis findet sich beispielsweise bei Doff/Lenz (2011).

¹⁷ Vgl. hierzu auch Meier (2014:133), die den Nutzen derartiger curricularer Konzepte wie folgt einschätzt: „integrated multilingual curricula may well be one way of translating the multilingual turn into practice in mainstream education, potentially benefitting all learners“.

1995:62f).¹⁸ Diese Forderung ergibt sich auch aus dem Ziel, das Lebenslange Lernen zu fördern, denn gerade das Sprachenlernen als komplexer Prozess mit vielfältigen Anforderungen (z.B. der stetig stattfindende Sprachwandel) ist nicht mit Erlangen eines Schulabschlusses zu beenden, sondern wird lebenslang fortgeführt (vgl. Vlaeminck 2003:35). Mit der Richtlinie ist beabsichtigt, dass die Vielsprachigkeit Europas mit ihrer Vielfalt an verschiedenen (großen und kleinen) Sprachen sowie die individuelle Mehrsprachigkeit seiner Bürger:innen gestärkt werden. Dass dieses Ziel mit großen Herausforderungen verbunden ist, dass die Richtlinie anders als intendiert an vielen Stellen Ein- oder Zweisprachigkeit unterstützt und dass sie dadurch vor allem die weltweit verbreitete Lingua franca Englisch bevorteilt, wird bisweilen kritisch angemerkt (vgl. Backus et al. 2013; Krumm 2005:29). Backus et al. (vgl. 2013:182-185) etwa stellen dar, dass diese Sprachenpolitik letztlich immer wieder zur Stärkung der ohnehin herausgehobenen Stellung der großen Zivilisationssprachen (Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch) führt. Gerade das weltweit sowohl als Erstsprache als auch als Lingua franca äußerst verbreitete Englisch erfährt hierdurch eine Förderung, da es in den allermeisten Fällen eine der drei zu lernenden Sprachen in der 3-Sprachen-Formel ist. Backus et al. (vgl. ebd.) argumentieren also, dass die Formel keineswegs die Erhaltung der europäischen Sprachenvielfalt sicherstelle, sondern sie ganz im Gegenteil eher gefährde und nur das Erlernen einiger weniger Sprachen fördere.

Trotz dieser Bedenken wird die Richtlinie mit großer Regelmäßigkeit als Begründung und Rechtfertigung zahlreicher Bemühungen in der Fremdsprachendidaktik und der Sprachenpolitik herangezogen und hat sicherlich auch das Fremdsprachenlernen in Europa gefördert. Sie prägt etwa die Aktivitäten des vom Europarat (ER) finanzierten Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ), und auch die Nachbarsprachenkonzepte, die das Lernen einer Nachbarsprache, des Englischen und einer weiteren Sprache vorsehen, sind hiervon beeinflusst (vgl. Raasch 2010:359). Die Entwicklung von Gesamtsprachencurricula ist deutlich von dem Interesse motiviert, neben dem Englischen auch anderen Sprachen einen festen Platz im schulischen Curriculum und auch im mehrsprachigen Repertoire von Schüler:innen zu sichern (vgl. Hufeisen 2011b:267). Außerhalb der amtlich deutschsprachigen Länder betrifft dies auch das (Studien- und Schul-)Fach Deutsch als Fremdsprache, dessen Verbreitung in vielen Regionen der Welt stagniert und in anderen abnimmt (vgl. Netzwerk Deutsch 2010:2; Fandrych/Hufeisen 2010).

Krumm (2005) macht auf Basis einer Analyse der europäischen Sprachenpolitik und des Fremdsprachenlernens speziell in Österreich einige Vorschläge, die ganz im Sinne eines Gesamtsprachencurriculums sind und für dessen Entwicklung genutzt werden können.¹⁹ Er schlägt das Erlernen von drei Fremdsprachen vor²⁰ und spezifiziert, die erste Fremdsprache

¹⁸ Im Weißbuch ist anstatt von Sprachen von Gemeinschaftssprachen die Rede. Dadurch ist die 3-Sprachen-Formel streng genommen auf die Sprachen beschränkt, die von anerkannten Gemeinschaften der Europäischen Union verwendet werden (z.B. Italienisch, Rumänisch, Irisch; nicht aber Türkisch, Chinesisch, Tschetschenisch) bzw. auf die Amtssprachen der EU (vgl. EK 1995:62f).

¹⁹ Von den verschiedenen weiteren in der Fachliteratur vorhandenen Vorschlägen, auf die dies ebenfalls zutrifft, sei Tracy (2011:91-93) erwähnt, die ab der Grundschule ein Grundlagenfach Sprache und Kommunikation skizziert und Veränderungen in der sprachlichen Leistungsbewertung fordert.

²⁰ Krumm nimmt Bezug auf die bereits 1980 erschienenen Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft (vgl. Christ et al. 1980:73-79), die u.a. die Forderung eines erweiterten Fremdsprachenangebots an deutschen Schulen enthalten.

solle aus dem eigenen Lebensumfeld kommen und dort genutzt werden; die zweite solle das für die internationale Kommunikation wichtige Englisch sein; die dritte Sprache solle der eigenen Profilbildung dienen (vgl. ebd.:32). Für schulische Curricula schlägt er dementsprechend vor, dass sie eine größere sprachliche Vielfalt abbilden sollten, und diskutiert unter dem Begriff curriculare Mehrsprachigkeit ein koordiniertes Sprachenangebot mit differenzierten Lernangeboten, das es den Schüler:innen ermöglicht, eigene Mehrsprachigkeitsprofile zu entwickeln, d.h. ein individuell ausgestaltetes Sprachenrepertoire (vgl. ebd.:32f). Dazu gehört eine Differenzierung nach Sprachen, Teilfertigkeiten und der insgesamt angestrebten Kompetenzniveaus (vgl. ebd.:33f). Es ist eben diese Differenzierung und die Feststellung, dass die Zielniveaus nicht der Vorstellung eines idealen Muttersprachlers zu entsprechen brauchen, die für Gesamtsprachencurricula ausschlaggebend sind. Beacco et al. (2010) kommen zu einem ähnlichen Schluss, wenn sie die vom ER geprägte Definition von Plurilingualismus als die Fähigkeit des Einzelnen, mehr als eine Sprache zu verwenden, nutzen und somit Mehrsprachigkeit vom Individuum aus denken. Bei der Begründung ihres plurilingualen Ansatzes für Curricula formulieren sie eine auch für Gesamtsprachencurricula zentrale Überlegung: Das Curriculum „centres on learners and on developing their plurilingual repertoire, and not on the specific languages they are supposed to acquire“ (ebd.:16).

Trotz dieser grundsätzlichen Ausrichtung von Gesamtsprachencurricula am sprachlichen Repertoire des Individuums ist ein solches Curriculum realistisch betrachtet Beschränkungen in Bezug auf die Breite des Fremdsprachenangebots unterworfen. Daher sind Überlegungen zur Sprachenfolge und deren Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen anzustellen (vgl. z.B. Hufeisen/Neuner 2006a:162). An dieser Stelle ist besonders relevant, an welcher Stelle und auf welche Art Englisch angeboten wird. Die in den meisten Ländern Europas übliche Position des Englischen als erste in der Schule unterrichtete Fremdsprache kann Nachteile mit sich bringen, wie immer wieder kritisch angemerkt wird (vgl. z.B. Hufeisen 2016:168). Wer die Lingua franca Englisch als erste Fremdsprache lernt, hat laut Krumm (vgl. 2005:29) tendenziell eine geringere Motivation zum Lernen weiterer Fremdsprachen als jemand, der eine weniger weit verbreitete Sprache als erste Fremdsprache lernt – doch empirische Studien zu diesem und ähnlichen Aspekten sind weitestgehend noch ein Desiderat. Dessen ungeachtet ist zunächst festzuhalten, dass gerade das Lernen des Englischen stark gefördert wird und im Englischunterricht auf zahlreiche Unterrichtsmaterialien und andere Hilfsmittel zurückgegriffen werden kann, während andere Sprachen eher aus dem Fokus geraten. Beispielsweise lernten im Schuljahr 2016/17 in Deutschland 1,76 Millionen von insgesamt 2,77 Millionen Grundschüler:innen in der Schule Englisch (vgl. Statistisches Bundesamt 2017:10, 88), während nur ca. 96 000 von ihnen Französisch lernten (vgl. ebd.:90). Dies verdeutlicht die Stellung des Englischen als häufigste als erste schulisch unterrichtete Fremdsprache in Deutschland. Und auch bei den bilingualen Kindertagesstätten und Kindergärten ist mittlerweile Englisch die wichtigste Sprache, haben doch die bilingualen Einrichtungen mit Englisch mit 41% den größten Anteil (vgl. Scharun 2017:80f, FMKS 2014:4f). Am anderen Ende des Bildungssystems, nämlich auf universitärer Ebene, wird Englisch nicht nur sehr häufig als Fremdsprache (weiter-)gelernt, sondern auch die Anzahl der im Rahmen von Internationalisierungsbestrebungen eingeführten englischsprachigen Studiengänge wächst (vgl. Hu 2016:264; Dannerer 2015). Aus der hier skizzierten Sonderstellung des Englischen ergibt sich, dass es auch in Gesamtsprachencurricula

besonders berücksichtigt werden muss, ohne dabei die Bedeutung von sprachlicher Vielfalt zu vergessen (vgl. Krumm 2011).²¹

Die Sonderstellung des Englischen bezieht sich jedoch nicht nur auf seine große Verbreitung, sondern auch sein Gebrauch unterscheidet sich von dem anderer Sprachen, wird es doch überwiegend als internationale Lingua franca in Kombination mit anderen Sprachen eingesetzt. Dies bringt besondere Anforderungen mit sich, denn die Kommunikation in Englisch als Lingua franca ist gekennzeichnet von in Kauf genommenen und kommunikativ genutzten Einflüssen aus anderen Sprachen und von zahlreichen Strategien der Verständnissicherung (vgl. Backus et al. 2013:193-195) und erfordert Kompetenzen zum Umgang mit diskursiver Mehrsprachigkeit wie die mit dem Begriff Multikompetenz gemeinten (z.B. Codeswitching; s. Kap. 2.1.2). Dabei steht zu vermuten: Wer sich als mehrsprachige Person sieht und dabei die vielfältigen, unterschiedlich weit entwickelten Kompetenzen in verschiedenen Sprachen und Varietäten einschließt, dem fällt es möglicherweise leichter, diskursive Mehrsprachigkeit mit Phänomenen wie durch Transfer aus anderen Sprachen entstandene Normverletzungen als normal zu akzeptieren und sich in solchen mehrsprachigen Kommunikationssituationen zu behaupten (vgl. Riehl 2009:175f). Riehl (vgl. ebd.) stellt einen Zusammenhang mit der Bereitschaft des Individuums her, in den Erhalt seiner verschiedenen Sprachen zu investieren. Mehrsprachigkeit kann demnach auch als Weg zur Aufrechterhaltung kleinerer Sprachen und/oder solchen mit wenig Prestige sowie zur Beibehaltung der ethnischen Identität einer Minderheit gesehen werden (vgl. ebd.).

Die Vielfalt der in Europa verwendeten Sprachen enthält neben den Amtssprachen nicht nur anerkannte Regional- und Minderheitensprachen (z.B. in Deutschland: Dänisch, Sorbisch, Nordfriesisch, Saterfriesisch, Romanes; vgl. ER 1992), sondern es sind zahlreiche durch Migration eingeführte Sprachen vorhanden (z.B. Arabisch, Hindi, Vietnamesisch). Auch diesen Sprachen – je nach regionaler und lokaler Sprachensituation – einen Platz an der Schule zu verschaffen, ist ein wichtiges Ziel gesamtsprachencurricularer Überlegungen (vgl. z.B. Hufeisen 2016:167f; Marx 2014). Dabei sollen Schüler:innen ihre eigene mehrsprachige Kompetenz ausbauen und ein individuelles mehrsprachiges Profil entwickeln können (vgl. z.B. Allgäuer-Hackl et al. 2015b:263).

Nachdem nun die wichtigsten Entwicklungsstränge von Gesamtsprachencurricula dargestellt worden sind, stellt sich die Frage, welche Sicht auf das Lernen von Sprachen im Rahmen von Gesamtsprachencurricula herrscht. Grundlegend wird bei der Erstellung von Gesamtsprachencurricula davon ausgegangen, dass die sprachlichen Systeme im mehrsprachigen Gehirn vernetzt sind. Welcher Art solche sprachlichen Vernetzungen sein können und welche Konsequenzen dies für das Sprachenlernen hat, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

²¹ Hufeisen (2016:168) schreibt zu ihrem Verständnis der Rolle des Englischen in Gesamtsprachencurricula: „[...] stattdessen wäre es wichtig, Eltern davon zu überzeugen, dass tatsächlich mehrsprachige Individuen interkulturell vielfältiger sprachhandeln können, fast immer mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben als die, die ausschließlich Englisch anzubieten haben, und dass Englisch zwar unbedingt in einem individuellen Sprachenrepertoire vorhanden sein muss, nicht unbedingt aber als erste und auf keinen Fall als die einzige Fremdsprache.“

2.2.2. Lehr-/Lerntheoretische Basis von Gesamtsprachencurricula

Zur Jahrtausendwende wurden mehrere Spracherwerbsmodelle entwickelt, die die bis dahin vorliegenden Modelle, die entweder nur eine Sprache oder eine Erstsprache und eine Fremdsprache berücksichtigten, um den Aspekt der Mehrsprachigkeit mit mehr als einer Fremdsprache erweiterten. In der Fremdsprachenforschung war in den meisten Studien unklar, ob sie L2, L3 oder Ln untersuchten, da dies schlichtweg nicht berücksichtigt und daher nicht erhoben wurde (vgl. Marx 2004:67; Hufeisen 2001:650). Die Feststellung, dass das Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache sowohl quantitative als auch qualitative Unterschiede zum Lernen einer ersten Fremdsprache aufweist, wurde aber nicht nur in der Unterrichtspraxis, sondern auch in empirischen Studien getroffen (vgl. z.B. bereits Stedje 1976; Bausch et al. 1990; Dentler 2000; vgl. auch Hufeisen 2001). Mit dem Ziel, diese Realitäten des Spracherwerbs zu berücksichtigen, wurden daraufhin Modelle vorgelegt, die die Besonderheiten und die Komplexität des multiplen Spracherwerbs abbilden sollten. Sie verdeutlichten die Notwendigkeit für die Sprachlehrforschung, Mehrsprachigkeit grundsätzlich zu berücksichtigen, und trugen zu einem Paradigmenwechsel (vgl. Hufeisen 2005:9-11) sowie zur Entwicklung der Mehrsprachigkeitsforschung bei. Im Folgenden werden diejenigen Modelle, die in die Diskussion um und die Entwicklung von Gesamtsprachencurricula eingegangen sind, in chronologischer Reihenfolge ihrer Veröffentlichung vorgestellt und ihre Relevanz für die vorliegende Studie wird eingeschätzt: Auf das Language Switches Model von Williams/Hammarberg (1998) und das Foreign Language Acquisition Model von Groseva (1998) folgt das Faktorenmodell von Hufeisen (2001) und schließlich das Dynamic Model of Multilingualism von Herdina/Jessner (2002).²²

Das **Language Switches Model** (Williams/Hammarberg 1998) bezieht sich explizit auf die mündliche Sprachproduktion, also auf die Fertigkeit Sprechen, und basiert auf empirischen Daten aus einer Korpusstudie zum L3-Schwedischlernen. Trotz dieser Beschränkung auf einen Teil des Sprachenlernens und -verwendens ist es in der Mehrsprachigkeitsforschung breit rezipiert worden, verdeutlicht es doch Vorgänge, die nicht nur beim Sprechen relevant sind. Es handelt sich um eine Weiterentwicklung des bilingualen Sprechmodells von de Bot (1992), welches wiederum auf Levelts (1989) monolingualet Sprechmodell basiert. De Bots bilinguals Sprechmodell enthält die Komponenten Wissen (*knowledge*), Konzeptualisierung (*conceptualizer*), Formulierung (*formulator*) und Artikulation (*articulator*), die bei der Sprachproduktion in eben dieser Reihenfolge durchlaufen werden: Die Äußerung wird auf der Basis von Wissen (*knowledge*) inhaltlich vorbereitet (*conceptualizer*), anschließend in sprachliche Elemente umgesetzt (*formulator*) und schließlich produziert, also artikuliert (*articulator*). Nach de Bot (vgl. 1992:8) wird die Sprache, die letztendlich artikuliert werden soll, bereits auf der Ebene der Konzeptualisierung ausgewählt. Parallel dazu kann im Falle von mehrsprachigen Sprecher:innen eine weitere Sprache bei der Konzeptualisierung und Formulierung der Äußerung aktiv sein; diese Sprache wird jedoch nicht artikuliert. Williams/Hammarberg (1998) argumentieren auf der Basis ihrer empirischen Daten, dass dies

²² An dieser Stelle sei auf Kapitel 2.1.3. verwiesen, wo mit dem *Biotic Model of Multilinguality* von Aronin/Ó Laoire (2004) ein weiteres für die Entwicklung von Gesamtsprachencurricula relevantes Modell bereits vorgestellt wurde. Dieses Modell wird in der Literatur zu Gesamtsprachencurricula nur am Rande genutzt, sodass es in Kapitel 2.2.2. nicht behandelt wird. Da es sich aber besonders für die vorliegende Studie eignet, wurde es in Kapitel 2.1.3. in Zusammenhang mit dem Spracherleben dargestellt.

eine Vereinfachung der tatsächlichen Auswahl der beteiligten Sprachen darstellt, und stellen in der Folge eine Erweiterung des bilingualen Sprechmodells vor, das unter dem Namen *Language Switches Model*²³ bekannt wurde.

Sie präsentieren eine Longitudinalstudie mit einer L3-Schwedischlernerin, deren L1 Englisch und deren am weitesten entwickelte Fremdsprache (bei Williams und Hammarberg L2) Deutsch ist. Während der ersten zwei Jahre ihres Schwedischlernprozesses wurden mit ihr Gespräche auf Schwedisch aufgezeichnet (37 000 tokens), transkribiert und das daraus entstandene Korpus wurde codiert. Dabei interessierte die Forschenden das Vorkommen und die Verteilung von Sprachenwechseln sowie das Vorkommen und die Verteilung der verschiedenen Sprachen der Sprecherin in diesen Sprachenwechseln. Zu den wichtigsten Ergebnissen (vgl. ebd.:309-318) gehört erstens die Feststellung, dass die Sprachenwechsel, die aus metakommunikativen Äußerungen (z.B. Kommentare zur Kommunikationssituation oder zu einer L3-Äußerung; explizite Fragen nach lexikalischen Elementen der L3) bestanden, ausschließlich in der L1 Englisch stattfanden. Zum anderen fanden die unkontrollierten Sprachenwechsel ohne pragmatischen Zweck zu 92% in der L2 Deutsch statt. Williams/Hammarberg (vgl. ebd.:318-325) nehmen an, dass die L1 Englisch die instrumentelle Rolle (*instrumental role*) einnimmt, also als Metasprache zum Zweck des L3-Lernens eingesetzt wird. Die L2 Deutsch dagegen nimmt die Rolle des *default supplier* ein, stellt also standardmäßig sprachliches Material zur Verfügung, z.B. bei Wortfindungsschwierigkeiten: Deutsch stellt die wichtigste Quelle zwischensprachlichen Einflusses dar und hat daher während der L3-Produktion einen hohen Aktivierungsgrad. Die Forschenden fanden also heraus, dass die L1 und die L2 Deutsch der Probandin beim L3-Lernen zwei unterschiedliche Funktionen einnahmen, und konnten diese Funktionen näher bestimmen.

Für ein Modell mündlicher Sprachproduktion, das neben einer L2 auch weitere Sprachen berücksichtigt, ziehen Williams/Hammarberg (vgl. ebd.:325-327) den Schluss, dass die Auswahl der zu artikulierenden Sprache dadurch begleitet wird, dass eine oder zwei Sprachen die instrumentelle Rolle und die Rolle der *default supplier language* übernehmen. Dadurch lassen sich die unterschiedlichen Aktivierungsgrade der Sprachen in ihrer Studie erklären und die Effizienz des Sprachproduktionsprozesses bleibt hoch. Die Auswahl einer Sprache als *default supplier* erfolgt laut Williams/Hammarberg (vgl. ebd.:322f) in Abhängigkeit von vier Faktoren, nämlich vom Beherrschungsgrad der Sprache, vom Grad ihrer sprachtypologischen Verwandtschaft mit der Zielsprache, vom Grad der zeitlichen Nähe und der Intensität ihrer Verwendung (*recency*; nach Marx 2005:32 Präsenz) und dem Status der Sprache als L2, also als gelernte Fremdsprache. Dieser letzte Faktor L2-Status ist es, der in ihrer Studie ausschlaggebend zu sein scheint, da die anderen Faktoren bei der L1 Englisch und der L2 Deutsch ausgeglichen aktiviert sind, aber von diesen nur Deutsch als L2 gelernt wurde. Die Daten zeigen des Weiteren, dass sich die Rollenverteilung ändern kann (vgl. Williams/Hammarberg 1998:318-321). Bei der Probandin werden beide Rollen mit der Zeit – und somit mit wachsender L3-Kompetenz – von der L3 selbst übernommen. Die Anzahl der Sprachenwechsel nimmt insgesamt ab, und die Anzahl der Sprachenwechsel zur L2 Deutsch verringert sich bereits nach vier Monaten L3-Lernzeit, die der Sprachenwechsel zur L1 Englisch

²³ Oder auch: Rollen-Faktoren-Modell (vgl. Marx 2005:26).

nach acht Monaten. Nach 17 Monaten L3-Lernzeit werden keine unkontrollierten Sprachenwechsel mehr festgestellt.

Das Modell konnte nicht vollständig empirisch bewiesen werden und Versuche, die Ergebnisse der Studie von 1998 zu reproduzieren, sind bis dato gescheitert (vgl. Marx 2005:34). Die Einzelfallstudie, deren Probandin außerdem als Sprachwissenschaftlerin über spezifisches Vorwissen linguistischer Art und in Bezug auf interlinguistische Bezüge und interlinguistischen Transfer verfügt, bleibt ohne generell übertragbare Ergebnisse. Die von ihr ausgehenden Impulse für die Theoriebildung und die Forschung zu mehrsprachiger Sprachenverwendung sind jedoch beachtlich. Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass die verschiedenen Sprachen eines Individuums auf systematische Weise unterschiedliche Rollen einnehmen können und dass dabei die Rollenverteilung nicht unseren intuitiven Erwartungen entsprechen muss. Diese unterschiedlichen Rollen könnten in der vorliegenden Studie in den Einstellungen der Untersuchungsteilnehmenden deutlich werden.

Aufgrund von Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis im DaF/E-Unterricht in Bulgarien schlug Groseva (1998) das **Foreign Language Acquisition Model (FLAM)** vor und führte erste empirische Studien zu seiner Überprüfung durch. In ihrem Modell fasst sie Fremdsprachenlernen als Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen über die Zielsprache, und zwar zunächst im Vergleich der L2 mit der L1, im L2-Erwerb dann im Vergleich der L2 mit der L1. Mit FLAM ist gemeint, dass Lernende einer zweiten Fremdsprache ihre erste Fremdsprache – und nicht ihre L1 – in allen Bereichen als Modell für die zweite Fremdsprache heranziehen. Dies betrifft nicht nur – wie beim FLAM – sprachliches Wissen, sondern auch Sprachlern- und Kommunikationsstrategien. Laut Groseva lernen diejenigen, die ihre L2 bewusst als FLAM, also als Fremdsprachenlernmodell einsetzen, die Zielsprache mit schnellerem und größerem Erfolg. Dabei ist L2 nicht chronologisch definiert, sondern nach dem erreichten Kompetenzniveau (vgl. ebd.:26). Groseva führte kontrastivlinguistisch angelegte Fehleranalysen und Interviews mit 30 bulgarischsprachigen Lernenden von Deutsch als zweiter Fremdsprache (L2) nach Englisch (L1) durch. In deren mündlichen wie auch schriftlichen Produktionen auf Deutsch stellte sie zahlreiche Einflüsse aus der L1 Englisch fest. Auch bei der Übersetzung von bulgarischsprachigen Sätzen – also bei Tätigkeiten, die die L1 bereits enthielten – spielte nicht die L1, sondern die L2 die größere Rolle als Bereitsteller von lexikalischem und morphologischem Material. Dieser intersprachliche Einfluss wurde von Groseva im FLAM aufgegriffen, indem sie der L2 eine spezifische Rolle zuwies (vgl. ebd.:22-24).

Bei dieser ersten (Pilot-)Studie ist es geblieben, sodass auch dieses Modell nicht als empirisch abgesichert gelten kann. Fehleranalysen wie die von Groseva werden mittlerweile abgelehnt (vgl. Heine 2004:83f), u.a. da von den identifizierten Fehlern nicht ohne Weiteres auf mentale Vorgänge geschlossen werden kann. Zudem bildet das Modell nur einen Ausschnitt des L2-Lernens ab, ist es doch weitestgehend auf zwischensprachliche Einflüsse und die Rolle der L1 beschränkt (vgl. Marx 2005:29), welche in erster Linie im Anfangsstadium des L2-Erwerbs bedeutsam sind. Dennoch kann festgehalten werden, dass Groseva mit dem FLAM von ähnlichen Beobachtungen ausgeht und ähnliche Schlüsse zieht wie diverse andere Fremdsprachenforscher:innen, nämlich Sikogukira (1993) mit der *base language hypothesis*, Ringbom (1987) mit dem *foreign language effect*, Grosjean (2001) mit dem *language mode* und Edmondson (2001:149-151; vgl. auch Hufeisen 1998) mit der L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. All diese Konzepte beziehen sich im Kern darauf, dass beim L2-Lernen

eine andere Sprache als die L1 die hauptsächliche Quelle für Transfer darstelle. Es bleibt zu fragen, welche Rolle die Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden Studie ihrer L1 und ihren anderen Sprachen zuschreiben (s. Kap. 3.5).

Hufeisens (2001; 2010; Hufeisen/Jessner 2019:79-81) **Faktorenmodell** basiert auf Forschung, die den qualitativen Unterschied zwischen dem unterrichtlich gesteuerten Lernen einer ersten und dem einer zweiten, dritten und n-ten Fremdsprache gezeigt hat. Aus diesem Unterschied folgt laut Faktorenmodell, dass zwischen Zweisprachigkeit (2 L) und Mehrsprachigkeit (> 2 L) zu unterscheiden ist. Auf diese Weise hat es maßgeblich die Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik beeinflusst (s. Kap. 2.2.3.). Es handelt sich um ein angewandtlinguistisches Modell des multiplen Spracherwerbs und eignet sich besonders zur Erforschung der Anfangsstadien von individueller, unterrichtlich erworbener Mehrsprachigkeit. Für die Entwicklung von Gesamtsprachencurricula nach Hufeisen (2011b; vgl. auch Hufeisen/Lutjeharms 2005) hat das Faktorenmodell eine zentrale Rolle gespielt.

Im Faktorenmodell werden diejenigen Faktoren festgehalten und beschrieben, die beim Erwerb der L1, beim Lernen der L2 und beim Lernen der L3 und weiterer Sprachen jeweils zum Tragen kommen. Dabei kommen mit dem L2- und dem L3-Lernen jeweils neue Faktoren hinzu: Während neurophysiologische Faktoren und lernerexterne Faktoren das Lernen einer L1 beeinflussen, kommen beim Lernen einer L2 zusätzlich emotionale/affektive und kognitive Faktoren ins Spiel. Zusätzlich ist beim L2-Lernen bereits linguistisches Wissen und Können in der L1 vorhanden, was als linguistischer Faktor ebenfalls Eingang in das Modell findet. Da die Lernerin beim L2-Lernen zum ersten Mal unterrichtlich gesteuerten Fremdspracherwerb erlebt, kommen beim L3-Lernen die sogenannten fremdsprachenspezifischen Faktoren hinzu, die durch eben dieses L2-Lernen entstanden sind. Sie beziehen sich auf die beim L2-Lernen gemachten Fremdsprachenlernerfahrungen und die dabei erprobten Fremdsprachenlernstrategien und unterscheiden das L2-Lernen maßgeblich vom L3-Lernen. Außerdem erweitern sich beim L3-Lernen selbstverständlich die linguistischen Faktoren um die L2, was die Möglichkeiten für interlinguale Bezüge und Übertragungen beträchtlich erhöht.

Insgesamt bildet das Faktorenmodell damit ab, dass der Sprachlernprozess keineswegs nur durch die beteiligten Sprachen bestimmt wird (wie etwa kontrastivlinguistische Konzepte es postulieren), sondern durch mehrere sehr unterschiedliche Faktorenbündel, die mit jeder weiteren hinzukommenden Sprache komplexer werden. Das Modell konnte seinen Nutzen für die Erforschung multiplen Sprachenlernens in mehreren Studien zeigen und wurde dadurch seit seiner ersten Veröffentlichung 2001 immer wieder weiterentwickelt (vgl. z.B. Marx 2005; Vidgren 2018). Für die vorliegende Studie ist das Faktorenmodell insofern relevant, als es die große Bandbreite an unterschiedlichen Faktorenbündeln aufzeigt, die bei jeglichem Sprachenlernen, vor allem aber beim Sprachenlernen Mehrsprachiger Einfluss nehmen. Unter den emotional-affektiven Faktoren finden sich auch Einstellungen wieder. Als angewandtlinguistisches Modell, das sich auf das Sprachenlernen im Fremdsprachenunterricht bezieht, ist es auf die sprachenverwendende und -lernende Situation im Forschungsfeld dieser Studie (d.h. in der mehrsprachigen Theater-AG) nicht unmittelbar anwendbar, gibt aber dennoch hilfreiche Hinweise.

Bei dem **Dynamic Model of Multilingualism (DMM)** (vgl. Herdina/Jessner 2002; Jessner 2003; 2008) handelt es sich um ein psycholinguistisches Modell von Mehrsprachigkeit, für das

die Dynamische Systemtheorie²⁴ genutzt und auf das Lernen und den Gebrauch von Sprachen angewandt wurde. Mehrsprachigkeit wird im DMM als psycholinguistisches System aufgefasst, das potenziell mehr als eine Sprache beinhalten kann. Die sprachliche Entwicklung in einem solchen mehrsprachigen System wird im DMM als ein in hohem Maße individueller Prozess bezeichnet, der sich durch die im Folgenden erläuterten, aus der Dynamischen Systemtheorie entlehnten sechs Eigenschaften auszeichnet (vgl. Herdina/Jessner 2002:89-93; Jessner 2008:273-275).

Die Sprachentwicklung verläuft laut DMM nicht schrittweise, geordnet und linear in Richtung der idealisierten Kompetenz eines *native speaker*, sondern non-linear. Ihr Verlauf entspricht eher einer Sinuskurve und ist durch Phasen beschleunigten Lernens einerseits und Stagnation andererseits gekennzeichnet. Sprachliches Wissen und sprachliche Kompetenz können sich zurückentwickeln (z.B. wenn weniger Zeit ins Lernen investiert wird oder wenn eine Sprache nicht mehr verwendet wird), diese Wissensbestände sind also reversibel. Dies gilt für alle Sprachen im mehrsprachigen System, also auch für die Erstsprache. Das mehrsprachige System wird stabil gehalten, sofern Zeit und Energie in den Erhalt der Sprachen investiert werden. Ob diese Investition getätigt wird, hängt stark von der Einschätzung des Individuums seiner kommunikativen Bedürfnisse, aber auch von der Anzahl der Sprachen im System ab. Aus den bisher dargestellten drei Eigenschaften *non-linearity*, *reversibility* und *stability* ergibt sich die im DMM postulierte hohe Bedeutung von Spracherhalt und Sprachabbau (vgl. Herdina/Jessner 2002:93-106; Jessner/Allgäuer-Hackl 2015:215-217; Jessner 2003:30f). Die Mehrsprachigkeit eines Individuums ist demnach dadurch gekennzeichnet, dass Energie in die Aufrechterhaltung von Sprachenkenntnissen, also in den Erhalt von Sprachen im mehrsprachigen System investiert wird. Dies geschieht vor allem dadurch, dass sich der Sprecher Gelegenheiten zum Gebrauch der Sprache verschafft und nutzt. Wenn solche Anstrengungen für eine Sprache nicht mehr unternommen werden, wird diese Sprache im mehrsprachigen System zurückgebaut, d.h. es findet Sprachabbau statt.

Des Weiteren sind die einzelnen Sprachen im mehrsprachigen System keine klar voneinander trennbaren Einheiten, sondern sie sind miteinander verwoben (vgl. Herdina/Jessner 2002:23-29). Dementsprechend wird jede Sprache von den zuvor gelernten und den neu hinzukommenden Sprachen beeinflusst – die Sprachen sind interdependent. Folglich wird im DMM die erste Fremdsprache als eine unter mehreren Sprachen im mehrsprachigen System gesehen, ihr wird also kein prinzipiell besonderer Status zugesprochen (vgl. Jessner 2008:271). Beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache wird nicht nur das sich im Aufbau befindliche System dieser zweiten Fremdsprache verändert, sondern auch das System der ersten Fremdsprache und der Erstsprache werden beeinflusst. Darüber hinaus verschieben sich durch die zweite Fremdsprache die Gewichtungen im mehrsprachigen System und dieses ordnet sich teilweise neu. Im DMM interessieren demnach nicht die einzelnen Sprachsysteme, sondern vielmehr die Verknüpfungen zwischen ihnen und die Eigenschaften und Veränderungen des gesamten mehrsprachigen Systems. Die Verknüpfungen zwischen den Sprachsystemen stellen

²⁴ In der ab ca. 1970 interdisziplinär entwickelten Dynamischen Systemtheorie und der damit eng verbundenen Chaostheorie wird jedes (z.B. biologische) System als dynamisches System aufgefasst, welches in seinem Verhalten und in seiner Struktur sowohl von Ordnung und Ganzheit als auch von Chaos und Komplexität gekennzeichnet ist (vgl. Herdina/Jessner 2002:76-85). Herdina/Jessner (vgl. ebd.:85) nutzen für das DMM Forschungsergebnisse aus der Systemtheorie, der Allgemeinen Biologie und der Kognitiven Psychologie.

sich vor allem als Transfererscheinungen dar, zu denen etwa die Übernahme von linguistischem Wissen aus einer Sprache in eine andere und der Wechsel zwischen zwei oder mehr Sprachen innerhalb eines Gesprächs oder innerhalb einer Äußerung gehören.²⁵

Das mehrsprachige System und seine Entwicklung werden nicht nur von den in ihm enthaltenen sprachlichen Systemen und deren Struktur beeinflusst, sondern es kommen zahlreiche weitere Faktoren hinzu, die im Individuum liegen (z.B. Einstellungen, Motivation, Sprachlerneignung). Diese Faktoren tragen zur für das DMM wesentlichen Eigenschaft der Komplexität des Systems bei, welche die Vielschichtigkeit und Individualität des Sprachenlernens und -verwendens noch einmal unterstreicht. Jessner/Allgäuer-Hackl (2015:215) halten in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Bewertung verschiedener Sprachen für die Einstellung zu diesen Sprachen und die Motivation zum Sprachenlernen fest.

Das mehrsprachige System unterscheidet sich qualitativ von einem einsprachigen, denn es enthält Eigenschaften, die ein einsprachiges System nicht enthält (vgl. Herdina/Jessner 2002:92f, 129-131; Jessner 2003:29f; Jessner/Allgäuer-Hackl 2015:220f). Es enthält nicht nur mehrere Sprachen und unterscheidet sich somit quantitativ von einsprachigen Systemen, sondern es ist darüber hinaus durch den sogenannten M-Faktor gekennzeichnet. Damit ist gemeint, dass ein mehrsprachiges System mehr als die Summe seiner Teile ist; es ist etwas gänzlich anderes als ein einsprachiges System.²⁶ Dies fassen Herdina/Jessner (2002) im M-Faktor zusammen, mit dem die das mehrsprachige System bestimmenden Faktoren sozusagen multipliziert werden. So muss im mehrsprachigen System etwa nicht nur Energie in das Lernen einer Sprache investiert werden, sondern auch in das Management und den Erhalt von Sprachen (vgl. Herdina/Jessner 2002:55-58). Darüber hinaus spielt im DMM das metalinguistische Bewusstsein (*metalinguistic awareness*) eine zentrale Rolle, mit dessen Hilfe ein Individuum zwischen der Form, Bedeutung und Funktion sprachlicher Elemente unterscheiden kann und sich dieses Bewusstsein für die Kommunikation und das Sprachenlernen zu Nutze machen kann (s. Kap. 2.1.2.). Nach Jessner (2008:277-279) unterscheidet sich das metalinguistische Bewusstsein von Mehrsprachigen sowohl quantitativ als auch qualitativ von dem von Einsprachigen, da Mehrsprachige mehr Gelegenheit und Notwendigkeit zum Nachdenken über sprachliche Eigenschaften und Sprachenvergleiche haben.

Das DMM berücksichtigt also insbesondere die Individualität und Veränderbarkeit mehrsprachiger Systeme und erklärt dadurch viele der Phänomene, die beim multiplen Spracherwerb und auch im Fremdsprachenunterricht immer wieder beobachtet werden. Gerade die Einsicht in die Non-Linearität von sprachlichen Lernprozessen ist für einen mehrsprachigkeitsorientierten Sprachunterricht wichtig. Herdina/Jessner (2002) zielen nicht auf den Zustand des mehrsprachigen Systems zu einem bestimmten Zeitpunkt ab, sondern bilden mit dem DMM seine Entwicklung ab. Das hat auch zur Folge, dass das DMM – im Gegensatz zu den anderen vorgestellten Modellen – nicht nur am Anfang des Lernens einer Sprache, sondern auch für die Abbildung mittel- und langfristiger Veränderungen genutzt werden kann. Für die vorliegende Studie, die longitudinal angelegt ist und bei der über ein Jahr

²⁵ Der Begriff Transfer wird im DMM von Interferenz abgegrenzt: Aufgrund von Verarbeitungsprozessen entstandene Einflüsse von anderen Sprachen (z.B. Versprecher) heißen im DMM Interferenzen (vgl. Herdina/Jessner 2002:28f).

²⁶ Herdina/Jessner (2002:19) halten hierzu fest: „The multilingual system is not reducible to multiple monolingualism“.

hinweg Daten erhoben wurden, ist es daher von besonderer Relevanz. Zusätzlich eignet sich das DMM für die Erforschung von Einstellungen zu einzelnen Sprachen, da es explizit berücksichtigt, dass Sprachen sich in ihrem sozialen Status unterscheiden und dass dies viele Aspekte des multiplen Spracherwerbs beeinflussen kann. Es wird daher in der vorliegenden Studie ergänzend zum *Biotic Model of Multilinguality* von Aronin/Ó Laoire (2004; s. Kap. 2.1.3.) herangezogen.

2.2.3. Sprachdidaktische Bestandteile von Gesamtsprachencurricula

Die in Kapitel 2.2.2. zusammengefasste Forschung zum multiplen Spracherwerb sowie die in Kapitel 2.2.1. skizzierten sprachenpolitischen Entwicklungen führten zur Erarbeitung von didaktisch-methodischen Ansätzen, die besonders die (nachgewiesenen wie auch vermuteten) Vorteile individueller Mehrsprachigkeit zu nutzen und zu befördern suchen. Meist fokussieren die Ansätze die Metaebene des Sprachenlernens, streben durch die systematische Nutzung bereits vorhandener Sprachkenntnisse eine steilere Progression an und sind meist durch Textarbeit gekennzeichnet (vgl. Gnutzmann/Jakisch 2010). Die Ansätze sind unterschiedlich weit entwickelt und haben in unterschiedlichem Maß zur Entwicklung von Lehrmaterialien geführt. Forschung zur Wirksamkeit der Ansätze wird kontinuierlich durchgeführt und verwendet sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethodologie, es bestehen jedoch noch zahlreiche Forschungslücken. Da die Ansätze auf Unterrichtsebene die konkrete Umsetzung von Gesamtsprachencurricula darstellen, sich in Lehrplänen und Unterrichtsplanung niederschlagen und somit einen zentralen Bestandteil von Gesamtsprachencurricula darstellen, werden sie im Folgenden vorgestellt. Von dem sehr breiten Begriff der Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgehend folgen Darstellungen der stärker eingrenzenden Tertiärsprachendidaktik sowie der schließlich auf einzelne Fertigkeiten konzentrierten Interkomprehensionsdidaktik. Zusätzlich zu diesen tatsächlich mehr als eine Sprache einsetzenden Konzepten des Sprachenlehrens und -lernens wird mit dem Bilingualen Lehren und Lernen ein weiterer für Gesamtsprachencurricula bedeutsamer, aber nicht hauptsächlich aus der Forschung zum multiplen Spracherwerb entstandener Ansatz dargestellt. Beim Bilingualen Lehren und Lernen wird weder immer mehr als eine Sprache eingesetzt noch wird immer der sprachliche Kompetenzzuwachs fokussiert, sodass dieser Ansatz trotz seiner zentralen Rolle im Gesamtsprachencurriculum nach Hufeisen (2011b) als letzter dargestellt wird.

Die **Mehrsprachigkeitsdidaktik** kann gewissermaßen als Oberbegriff für die Tertiärsprachen- und die Interkomprehensionsdidaktik dienen (vgl. Vicente/Pilypaityte 2014:52). Denn obwohl mit diesem Begriff teilweise recht unterschiedliche, unterschiedlich genau festgelegte und in unterschiedlicher Ausführlichkeit beschriebene Konzepte gemeint sind (vgl. Meier 2014:133), zeichnen sich all diese Konzepte dadurch aus, dass in ihnen sprachenübergreifend gearbeitet wird und dass auf eine mentale Vernetzung der sprachlichen Kompetenzen und des sprachlichen Wissens abgezielt wird. In der Diskussion um Gesamtsprachencurricula wird der Begriff vor allem auf zweierlei Weise verwendet. Erstens wird auf die in der Romanistik begründete Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Meißner Bezug genommen (vgl. Meißner/Reinfried 1998a; 1998b). In diesem Kontext ist Mehrsprachigkeitsdidaktik „das vernetzende Sprachenlernen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, der Sprachenlernkompetenz und der Förderung der produktiven und rezeptiven Mehrsprachigkeit“

(Meißner 2003:27) und somit in der Fremdsprachendidaktik zu verorten. Sprachenübergreifende Unterrichtsverfahren sollen zu einer Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit der Schüler:innen beitragen. Dabei werden neben den Schulfremdsprachen auch Herkunftssprachen einbezogen (z.B. Butzkamm/Caldwell 2009:229-235). Für die praktische Umsetzung dieses Konzepts liegen zahlreiche Vorschläge vor, etwa zum systematischen Sprachvergleich oder zur mehrsprachigen Projektarbeit (z.B. Hallet 2015; Königs 2015; Nieweler 2001) und das Konzept wurde jüngst als Aufgeklärte Mehrsprachigkeit weiterentwickelt (vgl. Reimann 2015). Ähnlichkeiten bestehen zur Integrativen (Fremd-)Sprachendidaktik, denn diese ist laut Wokusch (2014:69) „der Versuch, die Prinzipien einer Didaktik für Mehrsprachigkeit einem lokalen Kontext anzupassen“ (nämlich der Westschweiz), und bezieht sich ebenfalls ausschließlich auf den Fremdsprachenunterricht (vgl. auch Wokusch 2005; Wokusch/Lys 2007; Hutterli 2012). Zweitens wird in Zusammenhang mit Gesamtsprachencurricula das Verständnis der Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Behr (2004; 2005; 2006a; 2006b) berücksichtigt. Dieses ist nicht als rein fremdsprachendidaktisches Konzept zu verstehen, sondern es wird auch im Unterricht der Schulsprache (bei Behr immer Deutsch) eingesetzt, wo dann Sprachvergleiche angestellt und sprachbewusstseinsfördernde Aktivitäten durchgeführt werden.

Die **Tertiärsprachendidaktik** bezieht sich auf bestimmte Sprachenfolgen und nutzt diese gezielt zum Erlernen einer Zielsprache. Sie entstand für den Unterricht der Zielsprache Deutsch aufgrund der Beobachtung, dass Deutsch seit den 1990er Jahren weltweit meist nach der Fremdsprache Englisch gelernt wird (vgl. Neuner 1996; Bausch/Heid 1992). Für diese weit verbreitete Sprachenfolge Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) wurden in einem EFSZ-Projekt (vgl. Hufeisen/Neuner 2003) theoretische Hintergründe erörtert und unterrichtspraktische Vorschläge entwickelt (vgl. Neuner et al. 2009; Ballweg et al. 2013:132-170). Dabei wurde bald klar, dass zwischen dem Lernen der Fremdsprache Englisch und der darauf folgenden Fremdsprache Deutsch oft eine (oder mehrere) weitere Sprache(n) gelernt wurden, was jedoch das grundsätzliche Vorgehen nicht verändern musste: Beim DaFnE-Lernen werden sprachliche Vorkenntnisse im Englischen sowie die beim Englischlernen gemachten Fremdsprachenlernerfahrungen für das Lernen des Deutschen genutzt. Zur theoretischen Begründung wurde besonders das Faktorenmodell (vgl. Hufeisen 2010), aber auch das FLAM herangezogen (vgl. Groseva 1998; s. Kap. 2.2.2.), weswegen man dabei die emotionalen, kognitiven und sprachlichen Vorerfahrungen zu nutzen beabsichtigt und von einer besonderen Rolle der L2 Englisch ausgeht. Die Tertiärsprachendidaktik orientiert sich an fünf Prinzipien, die das didaktisch-methodische Vorgehen verdeutlichen (hier und im Folgenden vgl. Neuner et al. 2009; Neuner 1996; 2003): Man setzt in hohem Maße auf die Bedeutung und Wirksamkeit von kognitivem Lernen. Auf einer Metaebene wird die Zielsprache Deutsch in ihren sprachlichen und kulturellen Eigenschaften mit der ersten Fremdsprache Englisch verglichen, also im grammatischen Bereich z.B. die Bildung und der Gebrauch von Perfekt und *present/past perfect*. Das bestimmt zum einen die Vorbereitung des Unterrichts durch die Lehrkraft, die die Ergebnisse der Kontrastiven Linguistik dazu nutzt, die beiden Sprachen gemeinsamen Aspekte zu identifizieren und den Lernenden als solche zu vermitteln, während sie auf die Unterschiede zwischen den Sprachen aufmerksam macht. Zum anderen betrifft dies das unterrichtliche Vorgehen, da auch die Lernenden immer wieder angehalten sind, die Sprachen zu vergleichen, dabei übertragbare sowie genuin unterschiedliche Eigenschaften und Elemente zu finden. Die Reflexion über Sprache ist bei diesem Ansatz also ein zentrales Merkmal. Das Fremdsprachenlernen mit Hilfe einer Brückensprache (hier Englisch) funktioniert besonders

gut im rezeptiven Bereich, sodass die Tertiärsprachendidaktik die Fertigkeiten Leseverstehen und Hörverstehen fokussiert (sie ist jedoch nicht darauf beschränkt). Damit geht einher, dass bereits im Anfängerunterricht besonderer Wert auf die Verwendung von Texten gelegt wird. Inhaltlich soll sich Tertiärsprachenunterricht durch die Themenauswahl und den Anspruch der Themen vom Unterricht der ersten Fremdsprache unterscheiden. Es sollen nicht die gleichen Themen lediglich in einer anderen Sprache behandelt werden, sondern die kognitive und soziale Entwicklung der mittlerweile älteren Lernenden soll die Themenauswahl bestimmen.

Insgesamt wird durch die Nutzung von Synergien zwischen der ersten und der zweiten Fremdsprache, durch die steilere Progression und die gezielte Orientierung an der jeweiligen Lernendengruppe eine effizientere Gestaltung des Lernprozesses angestrebt. Lehrwerke und andere Lehr- und Lernmaterialien, die diesen Prinzipien folgen und auf diese Weise Kenntnisse zuvor gelernter Sprachen gezielt nutzen, sind zunächst für DaF/E erschienen. Auch für die romanischen Sprachen, die etwa an deutschen Schulen in der Regel als zweite Fremdsprache nach Englisch oder als dritte (oder weitere) Fremdsprache nach Englisch und einer anderen Fremdsprache unterrichtet werden, liegen vielfältige Unterrichtsmaterialien vor (vgl. Vicente/Pilypaityte 2014; Łyp-Bielecka 2016; Hufeisen 2011c) und das Konzept wurde in Bezug auf spezifische Aspekte empirisch bestätigt (vgl. z.B. Marx 2005).

In dem Begriff **Interkomprehensionsdidaktik** vereinen sich didaktisch-methodische Konzepte, die zu Interkomprehension befähigen wollen, welche aus linguistischer Sicht im Kern wie folgt definiert werden kann:

Unter Interkomprehension ist die Fähigkeit zu verstehen, in einer Gruppe von Sprachen kommunizieren zu können, ohne diese formal erlernt zu haben. Dabei geht es in erster Linie um rezeptive Kompetenzen, d.h. das Lese- und Hörverstehen. (Reissner 2010:821)²⁷

In der Interkomprehensionsdidaktik wird nun darauf abgezielt, diese Fähigkeit der Interkomprehension zu entwickeln. Dabei beschränkt man sich in aller Regel auf Interkomprehension zwischen miteinander verwandten Sprachen, etwa innerhalb der romanischen Sprachfamilie. Es muss betont werden, dass in diesem Konzept keine elaborierte Sprachhandlungsfähigkeit in einer Sprache anvisiert wird, sondern es wird auf rezeptive Kompetenzen in einer Sprache oder mehreren miteinander verwandten Sprachen abgezielt. Damit knüpft Interkomprehensionsdidaktik an Vorstellungen von individuell ausgeprägter Multikompetenz (s. Kap. 2.1.2.), von Mehrsprachigkeit als komplexem System (s. DMM in Kap. 2.2.2.) und von der Profilbildung im schulischen Sprachenunterricht (s. Kap. 2.2.1.) an. Seit Anfang der 1990er Jahre sind in zahlreichen Projekten für unterschiedliche Zielgruppen und für verschiedene europäische Sprachfamilien didaktisch-methodische Konzepte und Materialien entwickelt worden. Für Gesamtsprachencurricula ist der unter dem Namen EuroCom entwickelte Ansatz der sogenannten sieben Siebe ausschlaggebend. In EuroCom wurde zunächst für die romanischen Sprachen (EuroComRom, vgl. Stegmann/Klein 2000) und später auch für die germanischen Sprachen (EuroComGerm, Hufeisen/Marx ¹2007; ²2014) eine Methode entwickelt, wie man sich mit Hilfe von sieben interkomprehensiven Strategien eine

²⁷ Die Begriffsverwendung ist bei weitem nicht einheitlich: Nicht immer ist mit Interkomprehension wie hier eine Fähigkeit gemeint, es kann auch die Kommunikationsform oder bereits der didaktisch-methodische Ansatz zum Sprachenlernen gemeint sein (vgl. Ollivier/Strasser 2013:42f). Mit der Definition von Reissner (2010) wurde eine Begriffsdefinition gewählt, die für die hier dargestellten Ansätze der Interkomprehensionsdidaktik relevant ist. Eine ausführliche Darstellung von Definitionen des Begriffs Interkomprehension ist bei Ollivier/Strasser (2013) zu finden.

Sprache erschließen kann, ohne sie traditionell zu lernen. Dabei wird eine der Lernerin bereits bekannte, mit der Zielsprache verwandte Sprache als Brückensprache genutzt, indem gezielt der Transfer sprachlicher Elemente und struktureller Eigenschaften von dieser Brückensprache in die Zielsprache und der Vergleich der beiden Sprachen – beides jeweils beim Lese- und Hörverstehen – angeregt werden. Zwar wird EuroCom hauptsächlich auf universitärer Ebene eingesetzt (vgl. Meier 2014:134), es wird aber auch für den Einsatz an Schulen genutzt, beispielsweise EuroComGerm im Projekt *PlurCur* (vgl. Kordt 2015b; s. Kap. 2.2.5.). Dort hat es sich erstens als geeigneter und effizienter Weg zu beachtlichen rezeptiven Fähigkeiten in einer Sprache und zweitens als motivierendes Mittel zur Unterstützung des Anfangsunterrichts in einer Fremdsprache erwiesen (vgl. auch Bär 2006; Morkötter 2016), wobei die Forschung hier weiterhin Fragen offen lässt (vgl. hierzu Ollivier/Strasser 2013:45-49). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch das von Backus et al. (2013) dargelegte Konzept einer Inklusiven Mehrsprachigkeit, welches als die Beherrschung interaktiver Strategien bzw. kommunikativer Modi, mit denen Beschränkungen einzelsprachlicher Kompetenzen überwunden werden können, definiert wird. Diese kommunikativen Modi zeigen sich nach Backus et al. (vgl. ebd.:193-204) im Gebrauch von Englisch als Lingua franca; im Gebrauch von regionalen Linguae Francae wie z.B. Deutsch an den Grenzen Deutschlands; im Einsatz von Lingua receptiva, verstanden als Interkomprehension nicht nur zwischen nah verwandten und daher leicht verständlichen Sprachen, sondern auch durch Zweisprachigkeit mit nicht miteinander verwandten Sprachen; im Einsatz von Codeswitching; sowie durch das sprachmittelnde Übersetzen und Dolmetschen.

Ein für Gesamtsprachencurricula zentrales Konzept ist das **Bilinguale Lehren und Lernen** (auch: **Content and Language Integrated Learning (CLIL)**). Im Kern handelt es sich dabei nach Wolff/Sudhoff (2015:9) um „das Vermitteln und Lernen von Sachfächern oder Lernbereichen in einer anderen als der jeweiligen Schul- oder Landessprache“. Es geht also um Formen bilingualer Erziehung, die einerseits des Öfteren mit Enthusiasmus empfohlen werden,²⁸ sich aber andererseits in ihrer tatsächlichen Interpretation, Ausgestaltung und auch spezifischen Bezeichnung (vgl. ebd.) teilweise stark voneinander unterscheiden (z.B. Bilingualer Unterricht, Immersion, Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen), sodass eine einheitliche Definition Schwierigkeiten bereitet. Dies mag zwar aufgrund der in den einzelnen europäischen Ländern sehr unterschiedlichen Bildungslandschaften nicht verwundern, erschwert jedoch die Gewinnung und anschließende kritische Einordnung von Forschungsergebnissen zur Effektivität und Sinnhaftigkeit dieses didaktisch-methodischen Konzepts (vgl. ebd.:9f). Darüber hinaus existieren in der Praxis unterschiedliche Organisationsformen des Bilingualen Lehrens und Lernens, die von punktuell durchgeführten bilingualen Modulen im Fachunterricht bis hin zu bilingualen Bildungsgängen, in denen einzelne Sachfächer durchgängig in einer anderen als der üblichen Unterrichtssprache unterrichtet werden, reichen (vgl. ebd.:16-19). Die von Wolff/Sudhoff (2015) vorgelegte Systematisierung von Konzepten des Bilingualen Lehrens und Lernens und ihre eigens erarbeitete Gebrauchsdefinition²⁹ werden im Folgenden genutzt, um die wichtigsten

²⁸ So spricht etwa Haataja (2009:7) von CLIL als „Bildungsansatz der Zukunft“.

²⁹ Bei einer Gebrauchsdefinition handelt es sich laut Wolff/Sudhoff (2015:11f) um eine Definition, die sich auf die tatsächliche Verwendung eines Begriffes bezieht.

Eigenschaften dieser Konzepte herauszuarbeiten und anschließend den für Gesamtsprachencurricula prägenden Begriff **Bilingualer Sachfachunterricht** zu definieren.

Laut Haataja (2009:6) zeichnet sich CLIL durch einen „Dualfokus auf eine Verschmelzung von (Fremd-)Sprachen und weiteren sogenannten nicht-linguistischen Inhalten“ aus (vgl. auch Wolff/Sudhoff 2015:14). Die sachfachlichen Inhalte werden also in der Fremdsprache transportiert und gleichzeitig wird auf die Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz abgezielt. Demgegenüber steht die Immersion, bei der die Fremdsprache zwar Medium des Fachunterrichts, nicht aber gleichzeitig ihr Inhalt ist (vgl. ebd.:15). Ähnlich fasst Kruczinna (2009:31) den Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU),³⁰ für den er das „Primat der Sache“ konstatiert – Sprache ist im DFU also Instrument, das dem Erlernen fachlicher Inhalte dienen soll. Dem Begriff Bilingualer Sachfachunterricht attestieren Wolff/Sudhoff (vgl. 2015:14f) erstens eine Vagheit aufgrund der Tatsache, dass bis dato keine einheitliche Begriffsdefinition vorliegt, und zweitens einen eher seltenen und hauptsächlich auf Deutschland beschränkten Gebrauch.

Formen des Bilingualen Lehrens und Lernens können mit einem Blick darauf unterschieden werden, welche Verwendungsanteile die beteiligten Sprachen – also die Fremdsprache und die Schulsprache – haben. So wird in manchen Konzepten kein Wert darauf gelegt, dass die Schulsprache im Unterricht eingesetzt wird, während andere den Gebrauch der Fremdsprache gezielt mit dem der Schulsprache kombinieren (vgl. ebd.:19f). Hufeisen fordert für Gesamtsprachencurricula, „dass die behandelten Konzepte auch auf Deutsch [d.h. in der Schulsprache; UH] durchdrungen werden, um diskursiv die gesellschaftspolitische Kommunikation zu ermöglichen“ (Hufeisen 2011b:272f). Dass die Unterscheidung nach den Verwendungsanteilen der Sprachen allein als Definitionskriterium für Bilinguales Lehren und Lernen nicht ausreicht, zeigen Wolff/Sudhoff (vgl. 2015:20-27) anhand einer Fragebogenstudie mit Lehrkräften, die in bilingualen Zweigen tätig sind. In dieser Studie können sie zwar bestätigen, dass die Typisierung bilingualer Unterrichtsformen nach dem Einsatz der beteiligten Sprachen durchaus seine Berechtigung hat, dass sie sich aber, wenn weitere Faktoren hinzukommen, nicht erhärten lässt:

Als alleinige oder hauptsächliche Säule einer Definition bilingualen Lehrens und Lernens erweist sich die (fremd)sprachliche Dimension demnach als nicht ausreichend. Vor dem Hintergrund anderer unterrichtsrelevanter Faktoren geht Ihre [sic] definitorische Trennschärfe verloren und die (fremd)sprachliche Dimension fügt sich in ein komplexeres Faktorengeflecht ein. (ebd.:27)

Wolff/Sudhoff (vgl. ebd.:28-37) erläutern daraufhin das System derjenigen Faktoren, die Formen Bilingualen Lehrens und Lernens einerseits bestimmen und andererseits voneinander unterscheiden, näher und halten es in einem gut handhabbaren Modell fest. Sie wenden es außerdem auf den Bilingualen Sachfachunterricht an und legen damit eine griffige Begriffsannäherung an diesen bisher eher vage verwendeten Begriff vor: Abbildung 1 zeigt, dass Bilingualer Sachfachunterricht meist an Gymnasien zu finden ist, dass der oben in Zusammenhang mit CLIL beschriebene Dualfokus auf Sprachlichem und Fachlichem vorhanden ist, und dass überwiegend, aber nicht ausschließlich die Fremdsprache verwendet wird. Ebenfalls zeigt die Abbildung, dass die verwendete Fremdsprache meist eine große Zivilisationssprache und somit eine mit Prestige besetzte Sprache ist (z.B. Englisch,

³⁰ DFU bezeichnet den Fachunterricht (also z.B. Biologieunterricht), der in deutscher Sprache an Deutschen Auslandsschulen stattfindet (vgl. Kniffka/Roelcke 2016:109; Kruczinna 2009:29).

Französisch). Hufeisen (vgl. 2011b:272-274) bleibt bei ihrer Auseinandersetzung mit CLIL im Gesamtsprachencurriculum zwar implizit bei dieser Auswahl der Fremdsprachen, grundsätzlich legt sie aber in ihrer Konzeption von Gesamtsprachencurricula Wert darauf, dass neben den sogenannten großen Zivilisationssprachen auch kleinere, seltener gelernte Sprachen ihren Platz finden (s. Kap. 2.2.1.).

<ul style="list-style-type: none"> ○ Angebot: durchgängig, aber auch modular ○ paralleler systematischer FSU, Alter: 10-19 Jahre ○ systematischer Lehrgang ○ zufällige Zusammensetzung der Lerngruppen 	<p>ORGANISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gymnasium (überwiegend) 	<p>LERNZIELE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integration von Sprache und Fach 	<ul style="list-style-type: none"> ○ politisch: Erwerb einer großen Zivilisationssprache ○ fachlich: Kompetenzen in gymnasialen Schulfächern
<ul style="list-style-type: none"> ○ Auswahlkriterium zur Sprache: Kompetenz in einer der großen Kultursprachen ○ Auswahlkriterium zum Sachfach: interkulturelles Lernen wird ermöglicht 	<p>INHALTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahl der Sprache: politisch • Wahl des Sachfachs: schulorganisatorisch begründet 	<p>METHODEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachsensibler Fachunterricht • bilingualer Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> ○ überwiegender Gebrauch der Fremdsprache

Abb. 1: Faktoren, die den Bilingualen Sachfachunterricht definieren (vgl. Wolff/Sudhoff 2015:36); die Kernfaktoren sind grau hinterlegt, alle weiteren Faktoren sind variable Faktoren.

Beim Bilingualen Lehren und Lernen wird der vorrangig im Bereich Deutsch als Zweitsprache in den letzten Jahren verstärkt geführte Diskurs um die Bedeutung von Bildungssprache und von Fachsprachen für das fachliche Lernen im Sachfachunterricht relevant (vgl. z.B. Eckhardt 2008; Kniffka/Roelcke 2016;³¹ Schmölzer-Eibinger 2013). Thürmann (2010) fasst das Kernproblem der unterschiedlichen sprachlichen Zielsetzungen von Fremdsprachen- und Bilinguaalem Sachfachunterricht so zusammen:

Auf der Seite des Fremdsprachenunterrichts sollen SuS – zumindest während der ersten Jahre – lernen, wie sie mit Hilfe der Fremdsprache alltagstypische Situationen sprachhandelnd bewältigen (soziale Funktion von Sprache); auf der Seite des [Bilingualen Sachfachunterrichts] geht es darum, mit Hilfe der Fremdsprache Erkenntnisse zu gewinnen, zu verarbeiten und zu strukturieren (epistemische, heuristische Funktion von Sprache) und Arbeits- und Lernergebnisse so zu kommunizieren, dass sie idealerweise auch von Menschen außerhalb des Klassenzimmers (d.h. an anderen Orten und zu anderer Zeit) nachvollzogen werden könnten. (ebd.:138)

Das Erreichen der Ziele des Fremdsprachenunterrichts bereitet also nicht unbedingt auf den fachlich adäquaten Umgang mit den bildungssprachlichen Praktiken (vgl. Morek/Heller 2012) des jeweiligen Faches im Bilingualen Sachfachunterricht vor. Diese Lücke muss im einsetzenden

³¹ Vgl. dort v.a. Kapitel 1 und 2.

Bilingualen Sachfachunterricht also gezielt geschlossen werden, z.B. durch die Anwendung von Techniken des Scaffolding, wie Thürmann (vgl. 2010:153) sie beschreibt (vgl. auch Krechel 2010).

Neben den bis hierher vorgestellten in Gesamtsprachencurricula genutzten ‚großen‘ didaktisch-methodischen Konzepten werden außerdem einige sprachdidaktische Instrumente eingesetzt, die zur Förderung von Mehrsprachigkeit entwickelt wurden oder zumindest dafür einsetzbar sind. Dazu zählen zum einen der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) mit seinen Niveaustufen und Lernzielen sowie seine für mehrsprachigkeitsorientierte Ansätze entwickelte Erweiterung, der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)³² (vgl. z.B. Lőrincz/De Pietro 2011). Auch das Europäische Sprachenportfolio als Werkzeug zur Entwicklung und Förderung von Sprachenlernbewusstheit wird von Hufeisen (vgl. 2011b:272, 276) berücksichtigt und eingeplant (vgl. z.B. Andersch et al. 2009).

Sich als Lehrkraft im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums zu bewegen und nach den genannten didaktisch-methodischen Ansätzen sprachenübergreifend zu unterrichten, ist mit spezifischen Anforderungen verbunden. Je nach Ansatz sind spezielle Sprachkompetenzen notwendig, linguistisches Wissen über eine Reihe von Sprachen und nicht zuletzt eine Offenheit und Bereitschaft zur sprachenvernetzenden Arbeit. Hoodgarzadeh/Fornol (vgl. 2013:205) stellen darüber hinaus fest, dass die Arbeit mit den Sprachen und Identitäten der Schüler:innen auf Seiten der Lehrkräfte Authentizität, Empathiefähigkeit und Aufgeschlossenheit erfordere. Peter/Unterthiner (vgl. 2017b:159-162) ziehen aus diversen Studien zu den Einstellungen von Sprachenlehrkräften und Sprachenlehrkräften in Ausbildung gegenüber mehrsprachigkeitsdidaktischem Unterricht, dass diese insgesamt „positiv sind, dass sich die positiven Haltungen und Überzeugungen aber nur bedingt im selbst beschriebenen Unterrichtshandeln niederschlagen“ (ebd.:162). Des Weiteren ist einleuchtend, dass die Herausforderungen von Unterricht im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums am besten durch Kooperation unter den Lehrkräften bewältigt werden kann (vgl. Hufeisen 2016:169) und dass diese für viele der genannten Ansätze auch geradezu notwendig ist (z.B. Absprachen bzgl. der verwendeten grammatischen Terminologie in den verschiedenen Sprachenfächern, Absprachen mit Lehrkräften anderer Sprachen bei aufeinander aufbauenden Unterrichtssequenzen). Für die Ausbildung von Lehrkräften ergeben sich durch diese Anforderungen Desiderata, die von einigen Ausbildungskonzepten bereits adressiert werden. So visiert Krumm (2005:35) zunächst einmal ganz allgemein an, zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte zu „Expertinnen und Experten für Mehrsprachigkeit“ auszubilden, und eben nicht nur zu Expert:innen für eine einzelne Fremdsprache. Und schon Wandruszka (1979) forderte von Lehrkräften, alle Sprachen der Schüler:innen wertzuschätzen:

Sie dürfen ihre Aufgabe nicht darin sehen, die Sprachen zu bekämpfen, die die Kinder von zu Hause mitbringen, ihre Dialekte, Regiolekte, Soziolekte, ihre Haussprachen, Minderheitensprachen, Fremdsprachen, um sie durch die allein seligmachende Schriftsprache, Hochsprache, Bildungssprache zu ersetzen – darüber ist man sich heute wohl überall einig. (Wandruszka 1979:321f)

³² Der REPA ist in verschiedenen Sprachen unter <http://carap.ecml.at/> abrufbar. Gängige Akronyme für den REPA sind auch das französische CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles*) und das englische FREPA (*Framework of reference for pluralistic approaches*).

Besondere Berücksichtigung erfahren diese und andere für mehrsprachigkeitsdidaktisches Unterrichten relevante Aspekte beim Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF) an der Universität Innsbruck (vgl. Hinger et al. 2005). Hier werden angehende Sprachenlehrkräfte verschiedener Sprachen in einigen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen gemeinsam – also sprachen- und fächerübergreifend – unterrichtet und bei der Anwendung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte angeleitet (vgl. Peter/Unterthiner 2017b:166). Auch Meißner (2005) nennt für die Ausbildung von Lehrkräften des Bilingualen Sachfachunterrichts wichtige Anforderungen (vgl. ebd.:111-115).

2.2.4. Prototyp eines Gesamtsprachencurriculums nach Hufeisen (2011b)

Hufeisen (2011b) hat Ausführungen zu einem Gesamtsprachencurriculum, wie es exemplarisch vorstellbar wäre, vorgelegt. Dieser konkrete Vorschlag eines prototypischen Gesamtsprachencurriculums ist bislang der einzige und er stellt die Basis für das in Kapitel 2.2.5. dargestellte Projekt *PlurCur* dar, bei dem an Umsetzungsmöglichkeiten eines solchen Curriculums gearbeitet wurde. Hufeisens Vorschlag wurde und wird zwar überarbeitet (vgl. Allgäuer-Hackl et al. 2015b:271f; Hufeisen/Topalović 2018), aber da die Version von 2011 für *PlurCur* ausschlaggebend war, wird diese im Folgenden in ihren zentralen Charakteristika vorgestellt.

In Hufeisens Prototyp wird das Ziel größerer Sprachenvielfalt und der Ermöglichung individueller Sprachenprofile wesentlich durch den Einsatz von Maßnahmen im Bereich Bilingualer Sachfachunterricht angestrebt, wie Abbildung 2 zeigt:

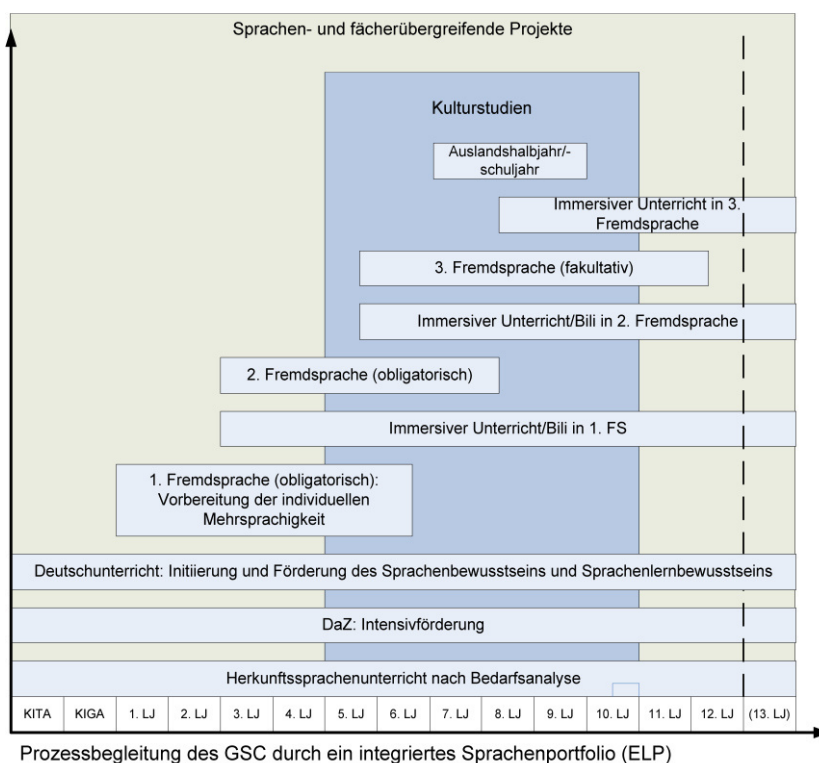


Abb. 2: Prototyp eines Gesamtsprachencurriculums von Hufeisen (2011b:272).

Jede schulisch unterrichtete Fremdsprache wird nach den ersten Lernjahren als Unterrichtssprache in Bilinguaalem Sachfachunterricht eingesetzt. Der Unterricht in dieser Fremdsprache und der Bilinguale Sachfachunterricht in ihr finden einige Jahre lang parallel statt, bis schließlich der Fremdsprachenunterricht dieser Sprache beendet wird. Sie wird weiterhin als Unterrichtssprache im Bilingualen Sachfachunterricht verwendet und dort auch gezielt gefördert. Durch den Wegfall des Fremdsprachenunterrichts dieser Sprache werden jedoch Unterrichtsstunden frei, die dann für die Einführung einer weiteren Fremdsprache genutzt werden können. Mit dieser zweiten und den weiteren Fremdsprachen wird ebenso verfahren: Nach einigen Jahren Fremdsprachenunterricht setzt der Bilinguale Sachfachunterricht ein, nach einigen weiteren Jahren wird der Fremdsprachenunterricht beendet und der Gebrauch dieser Fremdsprache im Bilingualen Sachfachunterricht weitergeführt.

Da neben der Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit auch die ausführliche Beschäftigung mit kulturellen, literarischen und interkulturellen Themen wichtig ist, dafür aber in den wenigen Jahren des Fremdsprachenunterrichts nicht genügend Zeit bleibt, schlägt Hufeisen vor, das Fach Kulturstudien einzuführen. Hier soll interdisziplinär und sprachenübergreifend gearbeitet werden und dabei sollen alle im Curriculum vorhandenen Sprachen einbezogen werden (vgl. Hufeisen 2010). Dieser Aspekt kann ebenso durch die im Prototyp vorgesehenen sprachen- und fächerübergreifenden Projekte aufgefangen werden. Diese sollen auf allen Jahrgangsstufen stattfinden und sich der Projektmethode entsprechend stark an den Interessen und Vorkenntnissen der Schüler:innen orientieren. Dabei können also neben den im Fremdsprachenunterricht berücksichtigten Sprachen auch Herkunfts- und Familiensprachen, Dialekte usw. verwendet werden und es kann zu den dazugehörigen Kulturen gearbeitet werden. Vorschläge für Unterrichtsprojekte und Themeneinheiten, die sowohl in diesen sprachen- und fächerübergreifenden Projekten als auch im Fach Kulturstudien bearbeitet werden könnten, sind an verschiedenen Stellen gemacht worden (z.B. Hallet 2015; Hufeisen 2010).

Prinzipiell ist alles Lehren im Prototyp sprachenübergreifend, sprachenvergleichend und sprachensensibilisierend angelegt. Es basiert auf dem Vorwissen der Lerner:innen, ist also lerner:innenzentriert und zielt auf die Entwicklung von Sprachlernbewusstsein, Lerner:innenautonomie und letztlich auf das Lebenslange Lernen von Sprachen ab. Für den Unterricht der Umgebungssprache (z.B. Deutsch in Deutschland) bedeutet dies, dass ihm die Aufgabe zukommt, die Schüler:innen auf den Unterricht der Fremdsprachen und damit auf die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und Multikompetenz vorzubereiten.³³ Wer zusätzliche Förderung in der Umgebungssprache benötigt, kann jederzeit ein dauerhaftes Angebot der Intensivförderung nutzen (vgl. Hufeisen/Neuner 2006a; 2006b). Auch soll möglichst für alle an der Schule vertretenen Herkunfts- oder Familiensprachen ein Unterrichtsangebot gemacht werden, in dem Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Gelegenheit haben, ihre Kenntnisse zu festigen und auch das Lesen und Schreiben in dieser Sprache zu erlernen (vgl. Hufeisen/Neuner 2006a:165; Hufeisen 2016). In einem Gesamtsprachencurriculum ist die individuelle Mehrsprachigkeit der Schüler:innen also in doppelter Hinsicht zentral: Es soll eine aus den schulisch unterrichteten Fremdsprachen

³³ Möglichkeiten der unterrichtspraktischen Umsetzung wurden z.B. im Projekt MARILLE (*Majority language instruction as the basis for a plurilingual education*) entwickelt (vgl. Aalto et al. 2011).

bestehende Mehrsprachigkeit entwickelt und dabei sollen Sprachenbewusstheit und Sprachenlernbewusstheit gefördert und zum Sprachenlernen genutzt werden. Daneben wird auch explizit die Mehrsprachigkeit, die von vielen Schüler:innen bereits mit in die Schule gebracht wird, geschätzt und genutzt (vgl. Henning 2015:109f; Hufeisen 2011b:266).

2.2.5. Projekt PlurCur: Erprobung von Gesamtsprachencurricula in der schulischen Praxis

Nimmt man den Vorschlag eines Gesamtsprachencurriculums nach Hufeisen (2011b) ernst und setzt sich damit auseinander, wie er an einer Schule umgesetzt werden könnte, wird deutlich, dass dies eine komplexe Aufgabe ist. Die Umsetzung erfordert Veränderungen auf verschiedenen Ebenen und trifft voraussichtlich – wenn man etwa die in Kapitel 2.1.6. geschilderten Muster des Umgangs mit Mehrsprachigkeit an Schulen bedenkt – auf vielerlei Herausforderungen. Schon aufgrund der unterschiedlichen bildungspolitischen Voraussetzungen in den europäischen Ländern dürfte eine vollständige und einheitliche Umsetzung über verschiedene Länder und Regionen hinweg unrealistisch sein. Dementsprechend formuliert Hufeisen (vgl. 2011b:265) für den Prototyp einen solchen umfassenden Anspruch nicht, sondern hält fest, dass das Gesamtsprachencurriculum Diskussionen anstoßen und Innovationen fördern soll. Des Weiteren stellt sie fest:

Auch wenn die Konzeptideen in absehbarer Zeit nicht als Ganze in die Praxis umgesetzt werden, so haben sie ihren heuristischen Wert bereits bewiesen, indem sie Projekte angestoßen und die Diskussion zur Schulentwicklung belebt haben. (Hufeisen 2016:170)

Ein solches praxisorientiertes Projekt ist das 2012 bis 2015 am EFSZ gelaufene Projekt *PlurCur: Schulische Gesamtsprachencurricula* (hier und im Folgenden vgl. Hufeisen 2015, Allgäuer-Hackl et al. 2015a, Allgäuer-Hackl et al. 1994-2018). Zusammen mit dem Folgeprojekt *Plur>E* ist es das zentrale Anwendungsprojekt zu diesem Thema.³⁴ Unter der Leitung von Britta Hufeisen (TU Darmstadt),³⁵ Elisabeth Allgäuer-Hackl (Universität Innsbruck), Kristin Brogan (Institute of Technology Tralee) und Joachim Schlabach (Universität Turku) arbeiteten Vertreter:innen von 14 Schulen aus Estland, Deutschland, Frankreich, Italien, Litauen, Österreich und Tschechien (vgl. Council of Europe 1994-2019) bei mehreren Treffen am EFSZ in Graz und an der TU Darmstadt sowie in lokalen und regionalen Arbeitsgruppen an kleineren und größeren Schulprojekten zur Umsetzung gesamtsprachencurricularer Aspekte, Ideen und Strukturen. Beteiligt waren außerdem Expert:innen aus der Bildungsverwaltung sowie Partner:innen aus dem tertiären Bildungsbereich.

Die Ziele des Projektes betrafen zum einen praktische und zum anderen theoretische Aspekte. Ziel für die schulische Praxis war es, ein Netzwerk aus Schulen und anderen Bildungsinstitutionen zu bilden, die an der Umsetzung gesamtsprachencurricularer Maßnahmen arbeiten. Ein solches Netzwerk bietet den Personen, die an den einzelnen Schulen kurz- und langfristige Projekte durchführen, eine wichtige Unterstützung in diesem Prozess.

³⁴ Nach Abschluss des Projektes *PlurCur* führten einige Projektmitglieder unter Beteiligung neuer Schulen die Idee im von Erasmus+ geförderten Projekt *Plur>E – Towards a plurilingual whole school policy in European schools* fort (2015-2017; vgl. www.plur-e.eu).

³⁵ Ich selbst war als weiteres Mitglied im *PlurCur*-Team von der TU Darmstadt aus am Projekt beteiligt.

Denn ohne den Kontakt zu Mitstreiter:innen in einem professionellen Netzwerk müssen die Personen oftmals als Einzelkämpfer:innen agieren und sind damit weniger erfolgreich. Für Personen aus der Bildungspolitik und -verwaltung bietet das Netzwerk die Möglichkeit, sich mit Expert:innen aus ähnlichen Zusammenhängen auszutauschen, die eigenen Projekte und Strategien mit denen der anderen zu vergleichen und so die eigene Vorgehensweise abzusichern oder anzupassen. Insgesamt hat ein solches Netzwerk das Potenzial, die Umsetzung und auch mittel- bis langfristige Verankerung der Projekte an den einzelnen Schulen zu befördern. Das zunächst einmal theoretisch vorliegende Konzept eines Gesamtsprachencurriculums von Hufeisen (2011b) sollte in unterschiedlichen nationalen und regionalen Kontexten unter Beteiligung unterschiedlicher Sprachen erprobt werden. Da es ein Charakteristikum des Gesamtsprachencurriculums ist, dass dieses nicht nur an nationale Gegebenheiten und ggf. Ländervorgaben (wie in Deutschland) angepasst werden soll, sondern dass die ganz spezifische, regional beeinflusste und lokal bestimmte Situation der einzelnen Schule die jeweilige Ausformung des Curriculums leiten soll, war die Beteiligung von Schulen aus verschiedenen Ländern besonders wichtig. Darüber hinaus sollten die Erfahrungen der am Projekt Beteiligten in einen Reflexionsprozess über den vorliegenden Prototyp von 2011 eingespeist werden, als dessen Ergebnis der Prototyp weiterentwickelt werden sollte. Zusammengefasst zielte *PlurCur* also auf die Netzwerkbildung von an gesamtsprachencurricularen Ideen interessierten Schulen und Personen, auf die Erprobung von Gesamtsprachencurricula in der schulischen Praxis und auf die Weiterentwicklung der bislang vorliegenden Konzeption von Gesamtsprachencurricula ab.

Die an *PlurCur* beteiligten Schulen führten jeweils auf den eigenen Standort und die dort herrschenden Bedingungen abgestimmte, kleinere bis mittelgroße Projekte durch, in denen einzelne Aspekte des Protoyps herausgegriffen wurden. Die Projekte setzten unterschiedliche Schwerpunkte und deckten insgesamt eine große inhaltliche Bandbreite ab (vgl. Allgäuer-Hackl et al. 2015a: Kap. 2). Um diese Bandbreite darzustellen, werden im Folgenden ausgewählte Projekte skizziert.³⁶ Dabei werden Projekte mit verschiedenen Sprachen und zum anderen Projekte mit unterschiedlichen didaktisch-methodischen Ansätzen berücksichtigt. Anschließend werden Aspekte, die den meisten *PlurCur*-Projekten gemeinsam sind, genannt.

Zwei Schulen in Deutschland arbeiteten an Projekten, die eher auf die in Kapitel 2.1.6. beschriebene politisch erwünschte Mehrsprachigkeit unter vorrangiger Beteiligung typischer Schulfremdsprachen abzielten: Ein Gymnasium in Wasserburg am Inn (Bayern; vgl. Heindl/Sailer 1994-2018) führte in der 5. Klasse zeitgleich Englisch- und Lateinunterricht ein und verknüpfte dies mit einer Kooperation der Fächer Deutsch, Englisch und Latein, in deren Rahmen sprachenübergreifende Unterrichtsprojekte durchgeführt wurden. Dabei wurden nicht nur die zahlreichen lexikalischen Übernahmen aus dem Lateinischen in den beiden modernen Sprachen genutzt, sondern ein besonderer Fokus wurde auf die Sensibilisierung der Schüler:innen für und die Bewusstmachung dieser Gemeinsamkeiten gelegt. Bei einem der Projekte eines Gymnasiums in Lüdenscheid (NRW; vgl. Allgäuer-Hackl et al. 2015a: Kap. 2) handelte es sich um Projektunterricht zur Interkomprehension in den germanischen Sprachen. Die Englischlehrkraft erstellte eine didaktische Adaption der sieben Siebe nach EuroComGerm

³⁶ Die Darstellung der Teilprojekte ist für ein Verständnis von Gesamtsprachencurricula und des Projektes *PlurCur* relevant, für die vorliegende Studie sind die Teilprojekte – selbstverständlich mit Ausnahme des Forschungsfeldes – eher peripher von Interesse. Für eine ausführlichere Darstellung sei daher auf die an den entsprechenden Stellen angegebenen Quellen sowie auf den Zwischenbericht von *PlurCur* bei Hufeisen (2015) verwiesen.

(nach Hufeisen/Marx ¹2007; s. Kap. 2.2.2.) und setzte diese in jahrgangsübergreifenden Projektgruppen ab der 6. Klasse ein (vgl. Kordt 2015a, 2015b). Mit Deutsch, Englisch und Latein im ersten Projekt und Dänisch, Niederländisch, Norwegisch und Schwedisch im zweiten Projekt wurden hier also ausschließlich europäische Sprachen mit Prestige unterrichtet bzw. gefördert.

Andere Schulen legten ihre Aktivitäten so an, dass auch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit gefördert werden und somit eine größere Vielfalt an Sprachen, auch solche mit weniger Prestige profitieren, konnte. Beispielsweise wurde im Projekt der Kölner Partnerschule (vgl. Fasse 2015) nicht auf die Anbahnung oder den Ausbau kommunikativer Fähigkeiten in einer Auswahl an europäischen Prestigesprachen abgezielt, sondern es sollte ein Möglichkeitsraum für ausnahmslos alle Sprachen, in denen die Schüler:innen Kenntnisse mitbrachten, geschaffen werden. Dabei waren die zweiten Erstsprachen von bilingual aufwachsenden Schüler:innen, die Herkunfts- und Familiensprachen und die ggf. vorhandenen Dialekte nicht nur mitgemeint. Die Ziele der Projektleiterin bezogen sich vielmehr explizit auf eben diese Sprachen, die im normalen Schulalltag an der Schule eine verschwindend geringe Rolle spielen (vgl. Fasse 2014; 2015). Meist handelt es sich bei diesen Sprachen um Sprachen mit geringem Prestige in der Region (s. Kap. 2.3.4.). Das Kölner Projekt stellt das Forschungsfeld der vorliegenden Studie dar und wird daher in Kapitel 2.4.5. ausführlich beschrieben.

Einige Partnerschulen nutzten didaktisch-methodische Ansätze wie diejenigen, die bereits als Teil von Gesamtsprachencurricula beschrieben wurden (s. Kap. 2.2.3.), und konnten sich somit zumindest teilweise auf bereits vorliegende Materialien und Erfahrungsberichte stützen (z.B. das bereits erwähnte Lüdenscheider Projekt zur germanischen Interkomprehension mit EuroComGerm). Andere entwickelten in ihren Projekten eigene Ideen weiter und arbeiteten dabei innovativ. Unter dem Stichwort CLIL bzw. Bilinguales Lehren und Lernen arbeiteten mehrere Partnerschulen, z.B. das Progymnasium in Kaunas (Litauen), wo CLIL-Unterrichtseinheiten in mehreren Sachfächern durchgeführt wurden (vgl. Allgäuer-Hackl et al. 2015a: Kap. 2), oder die berufsorientierte Schule in Rankweil (Österreich), wo Sportunterricht auf Französisch angeboten wurde (vgl. ebd.; Allgäuer-Hackl/Kessler 1994-2018; Kessler 2015). Ebenfalls an der Rankweiler Schule fanden Seminare statt, bei denen ein eher ungewöhnlicher Ansatz verfolgt wurde: Hier wurden sprachenübergreifende und -vernetzende Aktivitäten dazu eingesetzt, die Entwicklung von Multikompetenz (s. Kap. 2.1.2) der Schüler:innen zu fördern. Dazu gehörten etwa Aktivitäten zum spontanen Codeswitching in der rezeptiven und produktiven mündlichen Kommunikation und auch die Entwicklung von grundlegenden rezeptiven Kompetenzen in einer den Schüler:innen bislang unbekannten Sprache. Auch das bereits erwähnte Projekt der Kölner Partnerschule ging durch die Verknüpfung von drama-/theaterpädagogischen Methoden mit einem breiten Verständnis von Mehrsprachigkeit ebenfalls weitgehend neue Wege (s. Kap. 2.4.5.).³⁷

Zu den Ansätzen, die in der Mehrzahl der Projekte innerhalb von *PlurCur* genutzt wurden, gehört das Bilinguale Lehren und Lernen (vgl. Hufeisen 2015:106f; s. Kap. 2.2.3.). Ebenso arbeiteten die meisten Partnerschulen mit sprachenübergreifenden Listen grammatischer Termini: In der Partnerschule in Meran (Italien) wurden im Unterricht gemeinsam mit den

³⁷ Von den in Kapitel 2.4.4. erläuterten ähnlichen Theaterprojekten außerhalb von *PlurCur* ist jedoch bereits an dieser Stelle das Projekt Inszenierte Mehrsprachigkeit an der Universität Augsburg (Martina Rost-Roth) zu erwähnen, da dort ebenfalls mit der gesamten Breite an Sprachen der Schüler:innen agiert wurde. Das Projekt startete 2013, also ein Jahr später als die mehrsprachige Theater-AG im Rahmen von *PlurCur*, basierte jedoch auf Erfahrungen aus ähnlichen Projekten.

Schüler:innen terminologische Tabellen erstellt (vgl. Tessadri 1994-2018), die verschiedenen Partner in Tschechien erstellten eine acht Sprachen berücksichtigende Liste mit grammatischen Termini, Beispielen und Erläuterungen (vgl. Hufeisen 2015:117-119). Aktivitäten zur Förderung von Sprachbewusstheit und zur Sensibilisierung für sprachliche Phänomene, Sprachgebrauch und Sprachvergleich fanden ebenfalls an den meisten Partnerschulen statt. Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass viele der Partnerschulen, die bis dato noch keine Erfahrungen mit mehrsprachigkeitsorientierten Projekten gesammelt hatten, mit sprachenübergreifenden Aktionen wie einem Sprachentag o.Ä. begonnen.

PlurCur war vorrangig ein Anwendungsprojekt, das von der schulischen Praxis geleitet wurde und auch für diese gedacht war. Darüber hinaus wurden von den Projektbeteiligten aber auch Aktionsforschungs- und andere Studien durchgeführt. Die empirisch forschende Begleitung des Projektes war im Projekt angelegt, denn man war davon überzeugt, dass man komplexe didaktische Konzepte – und dies trifft gerade auf Gesamtsprachencurricula zu – auf ihre Wirkung hin evaluieren sollte (vgl. Gogolin 2004:59). Und so arbeiteten Beteiligte aus einzelnen Partnerschulen, im weiteren Sinne am Projekt beteiligte Expert:innen und auch ich selbst (s. Kap. 1.2.) an einer Reihe von Forschungsarbeiten. So arbeiteten Budde/Prüsmann (1994-2018; vgl. auch Budde 2015) zu den Texterschließungsfähigkeiten von Seiteneinsteiger:innen, während Kessler (2015) ein Aktionsforschungsprojekt zu ihrem CLIL-Sportunterricht in Französisch an der Rankweiler Partnerschule durchführte und Kordt (2015a; vgl. auch 2017) sich mit den Affordanzen, die die Schüler:innen bei der Teilnahme an ihren Unterrichtsprojekten zu germanischer Interkomprehension wahrnahmen, beschäftigte. Die hier vorliegende, ebenfalls im Rahmen von *PlurCur* entstandene Studie (s. Kap. 1.2.), greift mit der Untersuchung der Einstellungen von Schüler:innen gegenüber einzelnen Sprachen und Mehrsprachigkeit und mit dem innovativen Ansatz des mehrsprachigen Theaterspiels zwar ganz spezifische Aspekte heraus, die in dieser Form nur die eine Partnerschule betreffen. Andererseits ist die Studie aber dadurch, dass sie bei den einzelnen Schüler:innen ansetzt, für alle an der Umsetzung gesamtsprachencurricularer Aspekte interessierte Schulen von Bedeutung, da die Schüler:innen diejenigen sind, die letztlich davon profitieren. Über die einzelnen Schüler:innen und ihre Einstellungen zu Mehrsprachigkeit mehr zu wissen, kann sowohl für die Durchführung gesamtsprachencurricularer Aktivitäten an Schulen als auch für die theoretische Weiterentwicklung von Gesamtsprachencurricula von großem Vorteil sein.

Die im Rahmen des Projektes gemachten Erfahrungen wurden festgehalten und die entwickelten Lehrmaterialien und didaktisch-methodischen Ansätze teilweise veröffentlicht. So entstand zum einen eine Webseite (vgl. Allgäuer-Hackl et al. 1994-2018), zum anderen ein Buch (vgl. Allgäuer-Hackl et al. 2015a). Die Ergebnisse beziehen sich zum einen auf lokale Veränderungen an den Partnerschulen und zum anderen auf schulübergreifende Reflexionen und Empfehlungen. Erstere betreffen z.B. neue Kooperationen zwischen Lehrkräften, die veränderte Wahrnehmung von mehrsprachigen Schüler:innen und ihren Sprachen an den Schulen u.v.m. Bei Letzteren zeigte sich u.a., dass ein Gesamtsprachencurriculum einerseits auf die Unterstützung der Schulleitung und der Schulbehörden angewiesen ist und dass es andererseits ohne schulintern von Lehrkräften (oder ggf. Schüler:innen) angestoßene Prozesse nicht auskommt: „Dass Konzepte wie ein Gesamtsprachencurriculum aussichtsreiche Maßnahmen zur Schulentwicklung sein können, müssen die einzelnen Schulen erkennen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch von unten, an der aktiven Basis vor Ort, umsetzen“ (Hufeisen 2015:169). Für die vorliegende Studie ist daneben besonders hervorzuheben, dass

die gesamtsprachencurriculare Aktivitäten (zumindest bei den sie einsetzenden Lehrkräften) eine offene Grundhaltung gegenüber allen Sprachen voraussetzt – dies entspricht einer positiven Einstellung gegenüber allen Sprachen (s. Kap. 2.3.4.). *PlurCur* hat ebenfalls den in Kapitel 2.1.5. und 2.1.6. diskutierten Zusammenhang zwischen Sprache und Macht bestätigt, der mindestens dann relevant wird, wenn im Unterricht Sprachen verwendet werden, die nicht alle Beteiligten gleichermaßen beherrschen. In solchen Momenten müssen Lehrkräfte ihre Macht ein Stück weit abgeben können und die Kompetenzen der Schüler:innen anerkennen.

2.3. Einstellungen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit

Die wissenschaftliche Verwendung des Begriffs Einstellung wird dadurch erschwert, dass er auch alltagssprachlich verwendet wird und seine alltagssprachliche Bedeutung³⁸ Überschneidungen und Differenzen zu den in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verwendeten Verständnissen des Begriffes aufweist (vgl. Güttler 2003:98), welche sich wiederum voneinander unterscheiden. Zudem wird der Begriff Einstellung bzw. Spracheinstellung in vielen Studien zu Spracheinstellungen nur unzureichend definiert. In Studien, wo Einstellungen nicht der zentrale Forschungsgegenstand sind, wird er oft nur nebenbei erwähnt und seine Definition bleibt ganz aus. Für Rezipient:innen solcher Studien bleibt unklar, ob eher das alltagssprachliche Begriffsverständnis oder ein bestimmtes Begriffsverständnis aus einer wissenschaftlichen Disziplin zugrunde gelegt wird.

Wie in den folgenden Kapiteln gezeigt werden wird, werden Einstellungen oft aus interdisziplinärer Perspektive erforscht oder zumindest werden Einstellungskonzepte in die jeweils eigene Disziplin überführt und dort genutzt. Dies ist der Fall für die sozialpsychologische Perspektive auf Einstellungen, die in Kapitel 2.3.1. dargestellt wird. Sie wird sowohl in der Linguistik als auch in der Fremdsprachenforschung stark genutzt, wie in Kapitel 2.3.2. und 2.3.3. deutlich werden wird, und stellt daher die Grundlage für weite Teile der Forschung zu Spracheinstellungen dar. Eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zu den Einstellungen zu einzelnen Sprachen und zu Mehrsprachigkeit, auf die die vorliegende Studie aufbaut, wird in Kapitel 2.3.4. geliefert. Schließlich wird auf dieser Basis in Kapitel 2.3.5. der Einstellungsbegriff in Bezug auf diese Arbeit definiert.

2.3.1. Einstellungen in der Sozialpsychologie

Einstellungen, in einer hier zunächst vorläufigen Definition verstanden als Verhaltensprädispositionen gegenüber einem Einstellungsobjekt, sind ein zentraler Gegenstand der Sozialpsychologie mit einer langen Geschichte innerhalb dieser Disziplin (vgl. Meinefeld 1992:120f; Güttler 2003:100). Der Begriff hat sich im Laufe der Zeit gewandelt und der Fokus des Forschungsinteresses hat sich immer wieder verlagert – von der behavioristischen Betrachtung einer Einstellung als Reiz-Reaktion auf ein Einstellungsobjekt über die Betonung der Verhaltenskomponente von Einstellungen und der Beziehung zwischen der Einstellung und tatsächlichem Verhalten bis hin zur Berücksichtigung der Intensität und Dimensionalität von

³⁸ So definiert der Duden Einstellung im hier relevanten Sinne als „Meinung, Ansicht, inneres Verhältnis, das jemand besonders zu einer Sache, einem Sachverhalt hat“ (Bibliographisches Institut GmbH 2018).

Einstellungen sowie zur Betonung des bewertenden Charakters von Einstellungen (vgl. Güttler 2003:98-104). Der Zweck von Einstellungen ist hauptsächlich der, dass sie die Wahrnehmung des Einstellungsobjektes (sowie von Situationen, in denen ein Individuum dem Einstellungsobjekt begegnet) vereinfacht, indem sie dieses strukturieren und kategorisieren (vgl. Hogg/Vaughan 2010:95). Dies ermöglicht schnelle Reaktionen auf das Einstellungsobjekt und macht so den Umgang damit ökonomischer; es erklärt andererseits auch die Gleichförmigkeit individuellen Handelns und die Stabilität in der Gesellschaft (vgl. Garrett 2010:19).

Einstellungen zeichnen sich nach Roth (vgl. 1967:41-43; vgl. auch Güttler 2003:103f; Schmitt 1979:11f) wesentlich durch die folgenden vier Merkmale aus: Verhaltensbezug, Gegenstandsbezug, Lernbarkeit und Systemcharakter. Einstellungen beschränken sich als Haltung in Bezug auf ein Einstellungsobjekt nicht auf Bewertungen und Meinungen zu diesem Objekt, sondern sie beziehen sich immer auch auf Verhalten, mit dem jemand auf Einstellungsobjekt reagiert oder zu reagieren bereit ist. Dieses Verhalten wird erstens als in einer näher zu spezifizierenden Weise positiv oder negativ bewertet und aus ihm wird zweitens auf die ihm zugrunde liegende Einstellung geschlossen. Der Gegenstandsbezug zeigt sich im bereits erwähnten Einstellungsobjekt, auf das eine Einstellung immer bezogen ist. Dies unterscheidet Einstellungen beispielsweise von Eigenschaften, die nicht gegenstandsbezogen sein müssen (vgl. Roth 1967:39). Einstellungsobjekte können vielfältiger Art sein, z.B. einzelne Personen, Personengruppen, Institutionen, soziale Ereignisse (vgl. Güttler 2003:191). Für die vorliegende Studie als Einstellungsobjekte von besonderer Relevanz sind Sprachen, Sprecher:innengruppen, Nationalitäten, Sprech- und Sprachgebrauchsweisen, Varietäten sowie Mehrsprachigkeit. Das Merkmal der Lernbarkeit wird Einstellungen zugeschrieben, da sie sozial determiniert und somit erworben werden (vgl. Schmitt 1979:11). Ein Individuum entwickelt eine Einstellung zu einem Einstellungsobjekt, indem es dieses erlebt, darüber nachdenkt und in Interaktion mit anderen die Meinungen, Gefühle und Verhaltensweisen anderer in Bezug auf das Objekt erlebt (vgl. Hogg/Vaughan 2010:95). Als Folge dieses Merkmals sind Einstellungen einerseits relativ stabil, denn ihre soziale Prägung ist stark und tendenziell dauerhaft wirksam. Andererseits zeigen sich Einstellungen auch als veränderbar (vgl. Meinefeld 1992:122f; Zimbardo 1995:708). Das vierte Merkmal bezieht sich auf die Einstellung als Ganzes und auf ihre Funktion: Eine Einstellung determiniert Verhalten nicht einfach, sondern sie ist als komplexes System mit Verhalten in Verbindung zu bringen (vgl. Roth 1967:42f).

In der Sozialpsychologie – und in der Folge auch in den Disziplinen, die auf Basis der Sozialpsychologie Einstellungsforschung betreiben – hat sich das Drei-Komponenten-Modell (Rosenberg/Hovland 1960; Fishbein/Ajzen 1975) als sehr verbreitet und einflussreich gezeigt. Demnach bestehen Einstellungen aus drei Arten möglicher Reaktionen auf ein Einstellungsobjekt (vgl. Rosenberg/Hovland 1960:3):

1. Meinungen/Wissen – kognitiv – denken
2. Affekte/Gefühle/Bewertungen – affektiv – fühlen
3. Verhaltensdispositionen – behavioral – *acting*

Beim Einstellungsobjekt einer einzelnen Sprache beispielsweise enthält die kognitive Einstellungskomponente demnach Vorstellungen darüber, was diese Sprache ist, welche Eigenschaften sie hat, wie sie von anderen Sprachen abzugrenzen ist usw. – es geht hier also um im Individuum vorhandenes Wissen über das Einstellungsobjekt. Dieses muss nicht

notwendigerweise mit anderen Individuen geteilt werden und es kann der rational feststellbaren Realität widersprechen, weshalb bei dieser Komponente auch von Meinungen gesprochen wird. Zentral ist, dass es sich um Kognitionen über das Einstellungsobjekt handelt. Die affektive Einstellungskomponente enthält gefühlsmäßige Äußerungen und Empfindungen über das Einstellungsobjekt. Bezogen auf eine einzelne Sprache kann dies beispielsweise mit dieser Sprache und ihrer Verwendung assoziierte Gefühle oder eine Bewertung dieser Sprache in ihrer Qualität bedeuten.

Die Verhaltenskomponente wird am kontroversesten diskutiert. Wie bereits erwähnt werden Einstellungen nicht zur Vorhersage von Verhalten eingesetzt, vielmehr deutet tatsächliches Verhalten auf bestimmte Einstellungen hin. Welche Beziehung aber zwischen der Verhaltenskomponente und den beiden anderen Komponenten herrscht, ist umstritten. So besagt das sogenannte Konsistenztheorem, dass die einzelnen Komponenten inhaltlich zu einander passen müssen, also einander nicht widersprechen dürften (vgl. Meinefeld 1992:122f). Beispielhaft anhand des Einstellungsobjektes der deutschen Sprache verdeutlicht, bedeutet dies, dass eine Einstellung gegenüber des Deutschen nur insgesamt positiv oder negativ sein kann; sowohl die kognitiven Vorstellungen von der deutschen Sprache als auch die mit ihr verbundenen Gefühle und Bewertungen sind demnach positiv und stimmen außerdem mit der entsprechenden Verhaltensdisposition überein. Das Konsistenztheorem hat sich jedoch nicht bestätigt: Vielmehr können Einstellungen erstens in sich widersprüchlich sein und müssen zweitens nicht notwendigerweise mit konsistentem tatsächlichen Verhalten einhergehen.

Als Forschungsgegenstand wurde in der Sozialpsychologie weniger der Inhalt von Einstellungen bestimmter sozialer Gruppen oder von Individuen erhoben, sondern man fokussierte vielmehr die Entstehung von Einstellungen und ergründete die Bedingungen, unter denen sich bestimmte Einstellungen entwickeln (vgl. Hogg/Vaughan 2010:95). Da Einstellungen in der Sozialpsychologie als hypothetische Konstrukte aufgefasst werden, die sich der direkten Beobachtung entziehen, werden sie dort indirekt erforscht: In aller Regel werden Einstellungen explizit gemessen, d.h. mittels standardisierter Verfahren werden quantifizierbare Daten über die Einstellungen erhoben (vgl. Liepmann 1997). Sehr häufig wird dabei das sogenannte semantische Differential als Erhebungsinstrument eingesetzt (vgl. Meinefeld 1992:121f). Dabei handelt es sich um ein Verfahren, bei dem Untersuchungsteilnehmenden Aussagen über das Einstellungsobjekt vorgelegt werden, zu denen sie ihre Zustimmung oder Ablehnung auf einer Likert-Skala angeben. Die Erhebung erfolgt entweder im Interview oder unter Laborbedingungen. Schließlich bleibt darauf hinzuweisen, dass Einstellungen sich auf einem Kontinuum zwischen Ab- und Zuneigung, also zwischen negativer und positiver Bewertung des Einstellungsobjektes bewegen.

2.3.2. Spracheinstellungen in der Linguistik

Der Einstellungsbegriff wird in der Linguistik und ihren Teildisziplinen auf vielfältige Weise benutzt. So werden die Einstellungen von Sprachbenutzer:innen zu Phänomenen des Sprachwandels erfasst, wie beispielsweise bei Spitzmüller (2005), der sich über Einstellungen dem Anglizismendiskurs nähert. Auch wird der Begriff bei der Feststellung und Beschreibung des Status von Sprachen eingesetzt, so z.B. Rovere (1984) zur Stellung der italienischen Sprache in der Schweiz und den Einstellungen von schweizerischen Schüler:innen zu ihr.

Die Soziolinguistin Hilgendorf (2007) erstellt ein makrosoziolinguistisches Profil der englischen Sprache in Deutschland, indem sie einen historischen Überblick über den Kontakt des Englischen mit dem Deutschen gibt, den aktuellen Einfluss des Englischen in verschiedenen Domänen (z.B. Wissenschaft und Forschung, Wirtschaft und Werbung) beschreibt und Einstellungen zu dieser Sprache beschreibt. Unter dem Stichwort Einstellungen, das sie nicht näher definiert, behandelt sie u.a. die Sprachwahl in Kommunikationssituationen mit Englischsprecher:innen und die Bewertung von Anglizismen im Deutschen (vgl. ebd.:140-143). Sie stellt fest, dass Englisch in Deutschland weit verbreitet im Gebrauch sei, dass Englisch für Deutsche in der Kommunikation mit erstsprachlichen Englischsprecher:innen die Sprache der Wahl sei – und zwar auch dann, wenn der erstsprachliche Englischsprecher sehr gut Deutsch spricht. Demgegenüber werden Anglizismen und Fremdwörter eher kritisch gesehen. Bei diesem (makro-)soziolinguistischen Vorgehen liegt der Fokus also auf Anglizismen und der Verwendung des Englischen mit Englischsprachigen und somit nicht auf Spracheinstellungen, wie sie in der vorliegenden Studie erhoben werden: Bei Hilgendorf werden Affekt und Verhalten in Bezug auf das Einstellungsobjekt besprochen, die Kognition jedoch wird ausgespart.

König (2014) legt eine migrationslinguistische Studie zu Spracheinstellungen vor, die mit Migrant:innen vietnamesischer Herkunft der zweiten Generation eine meist als bildungserfolgreich einzustufende Personengruppe in den Blick nimmt (die untersuchten Personen sind zwischen 21 und 27 Jahre alt, alle haben Abitur und einige haben studiert). Sie befasst sich mit der Frage, „inwieweit die ProbandInnen die Formulierung von mehrsprachigkeitsbezogenen Einstellungsaussagen im Rahmen der narrativen Rekonstruktion ihrer Sprachbiographien auf die jeweiligen Interaktionsbedingungen anpassen“ (ebd.:6). König nimmt also nicht die Inhalte der Einstellungen selbst, sondern die Art und Bedingungen ihrer Äußerung in der Interaktion in den Blick. Ähnliches gilt für viele weitere linguistische Studien zu Spracheinstellungen.

Hermanns (2002) sieht den Begriff Einstellungen erstens in der Satzsemantik verwendet, wo propositionale Einstellungen durch Sätze ausgedrückt werden. Auch zieht er eine Parallele von sozialpsychologischen Einstellungsbegriffen zum Organon-Modell der Sprache von Bühler, welches wie das Drei-Komponenten-Modell der Einstellungen ebenfalls drei Komponenten hat. Hermanns empfiehlt den Begriff schließlich besonders für die lexikalische Semantik: Neben der bereits üblichen genauen Beschreibung der Bedeutungsinhalte von Wörtern verspricht er sich von einer Verwendung des Einstellungsbegriffs in der lexikalischen Semantik auch eine genauere Beschreibung ihrer emotiven und volitiven (Wollens-)Anteile.

Ein weiterer Bereich der Linguistik, wo Einstellungen eine bedeutende Rolle spielen, ist die Laienlinguistik (auch: *folk linguistics*), deren Zielsetzung es ist, „to understand what the *folk* or non-linguists believe about language“ (Pasquale 2011:88, H.i.O.). Diese Teildisziplin beschäftigt sich laut Garrett (vgl. 2010:179-200) vorrangig mit Varietäten (oft Dialekten, aber auch verschiedenen Standardvarietäten beispielsweise des Englischen) und den Einstellungen von Sprachbenutzer:innen zu diesen Varietäten. Antos (vgl. 1996) Verständnis von Laienlinguistik fokussiert stattdessen den Umgang von Laien mit linguistischem Fachwissen und behandelt linguistische Ratgeberliteratur zu Themen wie Rechtschreibung, Kommunikationstrainings, Grammatiken usw. Pasquale (vgl. 2011:91-95) berichtet des Weiteren von einer diskurslinguistischen Vorgehensweise in *folk linguistics*, welche das

Laienwissen der Sprachbenutzer:innen stärker in den Vordergrund stellen soll. Pasquale greift Einstellungen als psycholinguistischen Faktor einer solchen Vorgehensweise auf und sieht sie in enger Verbindung mit Motivation (vgl. ebd.:92).

2.3.3. Einstellungen in der Fremdsprachenforschung

In der Fremdsprachenforschung werden Einstellungen zu den affektiven individuellen Variablen des Sprachenlernens gezählt und in enger Verbindung mit der Motivation zum Lernen einer Zielsprache gesehen. So definieren etwa Edmondson/House (2006:200) Motivation als bestehend „aus dem Grad der Anstrengung, dem Wunsch, ein Ziel zu erreichen [sic] und verschiedenen Einstellungen.“ Als Einstellungsobjekte werden vor allem die Zielsprache, die damit in Verbindung gebrachte Zielkultur sowie die Sprecher:innen der Zielsprache erforscht. Besonders viele Studien liegen zu Zielsprachensprecher:innen vor. Zum Zusammenhang von Motivation und Einstellungen schreibt Kirchner (vgl. 2004:8, 19f), dass die Motivation, eine bestimmte Sprache zu lernen, damit zusammenhängen kann, dass die Lernerin sich von der Wahl einer Sprache mit Prestige gesellschaftliche Anerkennung verspricht; das Prestige der Sprache wiederum hängt mit den Einstellungen zu ihr und zu ihren Sprecher:innen zusammen. Seit sich der Fokus von der Betrachtung jeweils einer bestimmten Sprache und ihres Lernens hin zur sprachenübergreifenden Betrachtung des Sprachenlernens im Sinne von Mehrsprachigkeit und Multikompetenz verschoben hat, werden bisweilen auch die Einstellungen zu einer solchen Mehrsprachigkeit erfragt. Dies tun beispielsweise Grasz/Schlabach (vgl. 2011:62-64), wenn sie in ihrer Fragebogenstudie die Befragten bitten, ihre Zustimmung oder Ablehnung zu Aussagen wie *Es ist wünschenswert, mehrere Sprachen sprechen zu können* anzugeben.

Einstellungen werden in der Fremdsprachenforschung des Weiteren als Teil von Sprachbewusstheit gesehen bzw. können damit in Verbindung gebracht werden. So verwenden etwa Ibararan et al. (vgl. 2008:328f) eine Definition von language awareness, die aus dem kognitiven, dem affektiven und dem sozialen Parameter besteht. Während schon diese Dreiteilung an das sozialpsychologische Drei-Komponenten-Modell der Einstellung erinnert, konzeptualisieren die Autor:innen den affektiven Parameter als Einstellungen gegenüber Sprachen. Volgger (vgl. 2010:173) bringt mit Einstellungen in Zusammenhang, was sie Mehrsprachigkeitsbewusstheit nennt.

Die sozialpsychologische Literatur zu Einstellungen wird seit vielen Jahrzehnten in der Fremdsprachenforschung genutzt, weshalb auch das Drei-Komponenten-Modell der Einstellungen großen Einfluss hatte und hat. Damit ist eine forschungsmethodologische Ausrichtung zu einer quantitativen Messung von Einstellungen verbunden: So nennt etwa Riehl (vgl. 2009:45) als einzige Methode zur Erhebung von Spracheinstellungen die quantitative Befragung. Auch Reich (vgl. 1998:213), der in seiner in Kapitel 2.3.4. ausführlich dargestellte Studie eigentlich qualitativ vorgeht, bezieht sich auf die quantitativ ausgerichtete Einstellungsforschung von Giles et al. (1992). In diesem Zusammenhang sind auch die Arbeiten von und um Lambert et al. (1960) mit dem *Subjective Evaluation Test* sowie die Adaption eines Eindrucksdifferentials für die Spracheinstellungsforschung durch Solmecke/Boosch (1979) zu nennen. In beiden Fällen geht es letztlich um die Bewertung von sprachlichem Input auf einer vorgegebenen Skala.

Wesentliche Ergebnisse zu Einstellungen in der Fremdsprachenforschung zeigen eine widersprüchliche Beziehung zwischen Einstellungen zu den oben genannten Einstellungsobjekten und der Lernleistung in Bezug auf die Zielsprache: Sowohl positive als auch negative Korrelationen wurden festgestellt, sodass der Zusammenhang noch nicht geklärt ist. Des Weiteren ist klar geworden, dass das Lernen einer Sprache in zielsprachlichem Kontext (also z.B. Deutsch in Darmstadt) nicht unbedingt zu positiven Einstellungen zur Zielsprache, ihren Sprecher:innen und der damit verbundenen Kultur führt, sondern auch das Gegenteil kann der Fall sein.

2.3.4. Forschungsstand: Einstellungen von Schüler:innen zu einzelnen Sprachen und zu Mehrsprachigkeit

Die wesentliche quantitativ ausgerichtete Studie zu den Einstellungen gegenüber einzelnen Sprachen in Deutschland stellen Gärtig et al. (2010) und Plewnia/Rothe (2011:215-224) vor. Es handelt sich um eine für die deutsche Wohnbevölkerung repräsentative Befragung von ca. 2000 Erwachsenen, die 2008 per Telefon durchgeführt wurde und bei der u.a. nach der Bewertung von fremdsprachigen Akzenten, des Deutschen oder nach der Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens gefragt wurde. Von den zahlreichen Ergebnissen, die in Gärtig et al. (2010) ausführlich dokumentiert sind, seien an dieser Stelle nur einige herausgegriffen. Die Forschenden stellen fest, dass das allgemeine Interesse an Sprachen bei denjenigen besonders ausgeprägt ist, die eine andere L1 als Deutsch oder eine längere Zeit im Ausland verbracht haben (vgl. ebd.:13). Der europäischen 3-Sprachen-Formel stehen die meisten Befragten positiv gegenüber und 61,8% fänden es schlecht oder sehr schlecht, wenn in Zukunft beruflich nur noch Englisch verwendet würde (vgl. ebd.:250-269). Ihre eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen – fast alle Befragten geben an, Englisch in der Schule gelernt zu haben, worauf Französisch, Spanisch, Russisch und Italienisch folgen – bewerten die Befragten kritisch: 44,3% schätzen ein, dass sie keine ihrer Fremdsprachen gut können (vgl. ebd.:250-263). Die Kommunikation zwischen deutschen Erstsprachler:innen und Zugewanderten mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird insgesamt problematisch gesehen: 44,1% finden diese Kommunikation schwierig oder sehr schwierig, während nur 18,3% sie nicht oder überhaupt nicht schwierig finden (vgl. ebd.:233-237). In diesem Zusammenhang ist auch die Aussage von Plewnia/Rothe (2011:216) zu sehen, „im Bewusstsein der meisten seiner Bürger ist Deutschland jedoch nach wie vor ein konzeptionell einsprachiges Land.“ Die eindeutig sympathischsten fremdsprachigen Akzente bei den deutschen Erstsprachler:innen sind Französisch und Italienisch (vgl. Gärtig et al. 2010:244-247). Die Beantwortung der Frage nach unsympathischen Akzenten fällt den Befragten schwerer: 57,7% geben keinen Akzent an und die häufigsten genannten Akzente sind Russisch (17,2%), Türkisch (13,3%) und Polnisch (8,5%) (vgl. ebd.:247-249). Die eindeutigste Bewertung als unsympathischer Akzent erhält das Türkische von 26,7% der jüngsten Altersgruppe (18 bis 19 Jahre) (vgl. ebd.:249). Insgesamt kann festgestellt werden, dass für die Befragten nur einige Dutzend Sprachen relevant sind (vgl. Plewnia/Rothe 2011:252).

Plewnia/Rothe (2011:224-252) und Rothe (2012) legen eine ergänzende Befragung vor, um die bei Gärtig et al. (2010) signifikanten Faktoren des Alters und der Mehrsprachigkeit der Befragten näher zu beleuchten. So wurden 628 Schüler:innen der neunten und zehnten

Jahrgangsstufe (durchschnittlich 16 Jahre alt) aus drei Regionen³⁹ mit einem angepassten Fragebogen befragt, in dem beispielsweise nicht nach Sympathien gegenüber fremdsprachigen Akzenten, sondern gegenüber Sprachen gefragt wurde. Unter den Befragten war der Anteil derjenigen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder einer zweiten Erstsprache neben Deutsch höher als in der repräsentativen Umfrage (z.B. an einer der Realschulen 65,6%; vgl. Plewnia/Rothe 2011:225). Die Ergebnisse zeigen einerseits, ähnlich wie bei Gärtig et al. (2010), dass Englisch als wichtigste und auch als eine sympathische Sprache bewertet wird und dass die sympathischsten Sprachen allesamt westeuropäische Sprachen sind (48% Spanisch, danach Englisch, Italienisch, Französisch; vgl. Rothe 2012:119-125). Andererseits bestätigt sich die in der repräsentativen Umfrage bereits angedeutete Tendenz, dass die jüngeren Befragten andere Bewertungen vornehmen als die älteren. Unter den unsympathischen Sprachen steht Türkisch mit 36,8% an erster Stelle vor Russisch (25,1%; vgl. ebd.:122). Französisch steht sowohl bei den sympathischen als auch bei den unsympathischen Sprachen an dritter Stelle (vgl. ebd.:121f). Rothe (vgl. ebd.:125-138) berechnet außerdem, inwieweit einzelne Spracheinstellungen zusammenhängen, und stellt fest, dass eine positive Einstellung zum Englischen mit einer negativen Einstellung zum Arabischen sowie mit der Abwesenheit des Wunsches, eine Herkunftssprache zu erlernen, korreliert. Eine weitere Korrelation findet sich zwischen einer positiven Einstellung zum Französischen und einer negativen Einstellung zum Russischen. Des Weiteren stellt Rothe (vgl. ebd.:139-149) fest, dass „die Erstsprache die Spracheinstellungen stark beeinflusst“ (ebd.:160).

Die referierten quantitativen Studien bilden eine gute Basis für die weitere Erforschung der Einstellungen von Schüler:innen zu einzelnen Sprachen und Mehrsprachigkeit. Es zeigen sich jedoch auch die Grenzen der quantitativen Befragung recht deutlich, denn sie liefern zwar interessante Befunde, ihre Erklärungsversuche zu den Einstellungen müssen aber hypothetisch bleiben. Wie also eine Einstellung entstanden ist und wie die Zusammenhänge der einzelnen Einstellungen miteinander zu erklären sind, bleibt notwendigerweise offen. Während quantitative Verfahren zwar einen guten Überblick über die Einstellungen großer Stichproben geben können und durch die repräsentative Stichprobenauswahl Generalisierungen zulassen, verschwindet das Individuum in solchen Studien: Es entsteht kein Bild von einem Individuum, das (möglicherweise widersprüchliche) Einstellungen zu einer Reihe von Sprachen in sich vereint. Inwieweit dies von vorliegenden qualitativen Studien erreicht wird, zeigt die folgende Darstellung weiterer relevanter Studien zu Spracheinstellungen.

Reich (1998) legt eine Einzelfallstudie mit einer bilingual türkisch-deutschsprachigen 17-Jährigen aus dem Raum Frankfurt vor, in deren Rahmen 1994 ein qualitatives Interview mit ihr geführt wurde. Zur forschungsmethodischen Vorgehensweise im Interview äußert sich Reich nur sehr knapp: Er nennt die gestellten Leitfragen zu den Sprachen im Leben der Befragten und zu ihrem Umgang damit und hält fest, dass kaum Nachfragen durch die Interviewerin nötig waren (vgl. ebd.:214-216). Das Sprachenrepertoire der Befragten enthält Türkisch, Deutsch, Englisch, Französisch sowie eine Sprache, die sie ‚Kaukasisch‘ nennt, und Arabisch als Sprache des Korans. Somit enthält dieses Repertoire neben dem Deutschen als Umgebungs- und Unterrichtssprache auch zwei typische Schulfremdsprachen sowie die häufige Erst- oder Herkunftssprache Türkisch – allesamt Sprachen, die auch bei den Untersuchungsteilnehmenden

³⁹ Bei den Schulen handelte es sich um zwei Realschulen, eine Real- und Hauptschule sowie ein Gymnasium in Mannheim, am Niederrhein und im Kreis Steinburg (Schleswig-Holstein) (vgl. Rothe 2012:119).

der vorliegenden Studie erwartbar sind. Die Befragte bei Reich (vgl. 1998:215) ist als lebensweltlich mehrsprachige Person zu charakterisieren, da sie erstens als Kleinkind aus der Türkei nach Deutschland kam und hier in der Familie Türkisch verwendete, während sie das Deutsche mit Eintritt in den Kindergarten erlernte. Zweitens verwendet sie in ihrem täglichen Leben je nach Kontext und Kommunikationspartner:in mehrere Sprachen, nämlich mindestens Deutsch, Türkisch und – rezeptiv, da ihre Eltern diese Sprache sprechen – ‚Kaukasisch‘ (vgl. ebd.:215f).

Reich arbeitet die Einstellungen der Befragten zu den einzelnen Sprachen heraus, über die im Folgenden ein Überblick gegeben wird. Türkisch (vgl. ebd.:217f) wird von der Befragten als Muttersprache und trotz selteneren Gebrauchs im täglichen Leben als des Deutschen als ihre wichtigste Sprache bezeichnet, was auf dessen große emotionale Bedeutung für die Befragte hindeutet. Die von Reich bei der Befragten festgestellte „vergleichsweise intensive gedankliche Beschäftigung mit dem Türkischen“ (ebd.:218), die sich u.a. in metasprachlichen Äußerungen und einer kritischen Auseinandersetzung mit ihrer Kompetenz im Türkischen zeigt, weist auf Sprachbewusstheit bei der Befragten hin, die sich im Übrigen auch in Bezug auf die anderen Sprachen feststellen lässt. Konkret kritisiert sie ihre Kompetenz im Türkischen zwar als defizitär und bedauert Lücken im Wortschatz, sie pflegt aber einen offenen Umgang mit dieser Kompetenz in der Kommunikation auf Türkisch und demonstriert im Interview sprachliches Wissen über das Türkische. Reich geht in diesem Zusammenhang davon aus, „daß sie die von der engeren und weiteren Familie vermittelten normativen Vorstellungen von einer (nicht hinterfragten) Pflicht zum Erhalt der Herkunftssprache sehr ernst nimmt.“ (ebd.:218).

Die Einstellungen der Befragten zum Deutschen stellt Reich (ebd.:218-222) als positiv und differenziert dar. Deutsch übernimmt für die Befragte vorwiegend soziale Funktionen, z.B. nutzt sie sie, um sich Gruppen Gleichaltriger zuzuordnen oder von ihnen abzugrenzen. Mehrfach kontrastiert sie in diesem Zusammenhang auch das Türkische mit dem Deutschen, und so sieht sie das Deutsche – im Gegensatz zum Türkischen – „mit dem kulturellen Ideal offener und umfassender Diskussion“ (ebd.:221) verbunden. Dabei ordnet sie sich den Deutschsprachigen zu und wertet somit dieses Ideal positiv. Reich fasst zusammen, „[d]ie Beherrschung der deutschen Sprache ist für [die Befragte] das Symbol ihrer sozialen Integration“ (ebd.:221).

Die schulisch erlernte Fremdsprache Englisch (vgl. ebd.:222-224) verbindet die Befragte nach einem prägenden Aufenthalt in London mit der Freude an authentischer Kommunikation in dieser Sprache. Das Lernen des Englischen in authentischen Kommunikationssituationen empfindet sie als erfolgreicher als ihre Lernerfahrungen im Unterricht. Sie äußert sich auffallend emotional und positiv über das Englische, verfolgt hohe Lernziele und projiziert ihre Pläne zur Verwendung des Englischen sogar auf ihre (ungeborenen) Kinder. Ihre Kompetenz in dieser Sprache stellt sie zwar als gering dar, äußert aber auch ihren Stolz darauf. Für sie ist Englisch eine Weltsprache, die sie vor allem mit Tourismus und Technologie in Verbindung bringt. Die Befragte äußert die Absicht, einen Beruf zu erlernen, bei dem sie Englisch verwenden kann, und gibt dabei interessanterweise der Verwendung des Englischen die Priorität vor der eigentlichen Tätigkeit. Insgesamt schildert Reich die Einstellung der Befragten zum Englischen als besonders elaboriert und enthusiastisch dar.

Bei der zweiten Schulfremdsprache Französisch zeigt sich, auch im Vergleich zu den anderen Sprachen, ein anderes Bild (vgl. ebd.:224f): Die „Einstellung zum Französischen ist insgesamt weniger intensiv und darum auch weniger elaboriert als ihre Einstellungen zum Türkischen,

Deutschen und Englischen“ (ebd.:225). Obwohl die Befragte anfangs motiviert Französisch lernte, überwiegt nun die Einschätzung dieser Sprache als schwierig, was mit Lernschwierigkeiten zusammenhängt. Französisch sei zwar eine schöne Sprache, die Befragte sieht in ihrem Leben aber laut Reich (ebd.:224) nur „in einer ganz unkonkreten Zukunft“ Anwendungsmöglichkeiten für ihre Französischkenntnisse.

Kaukasisch und Arabisch spielen für die Befragte eine wesentlich geringere Rolle als die anderen dargestellten Sprachen und ihre Einstellungen zu diesen beiden Sprachen sind entsprechend wenig ausgeprägt sowie tendenziell neutral (vgl. ebd.:216, 225). Es wird nicht vollends geklärt, was die Befragte mit Kaukasisch meint; Reich interpretiert, dass sie damit eine Minderheitensprache in der Türkei meint. Es handelt sich um eine Sprache, die ihre Eltern untereinander sprechen und die die Befragte vermutlich versteht. Reich fasst zusammen, dass die wenigen Äußerungen der Befragten zu Kaukasisch verdeutlichen, „daß sie diese Sprache als unwichtig, als nicht weiter besprechenswert darstellen möchte“ (ebd.:225). Zum Arabischen äußert sich die Befragte noch kürzer, nämlich indem sie die Sprache mit dem Koran bzw. dem Islam gleichsetzt; sie sagt, „das ist ja meine Religion (...) also als Sprache hab ich das nicht gelernt sondern nur so zum Lesen halt“ (ebd.:216).

In Bezug auf den Umgang der Befragten mit ihrer Mehrsprachigkeit insgesamt kommt Reich (vgl. ebd.:227) zu dem Schluss, dass sie dieser tendenziell positiv gegenübersteht und flexibel sowie funktional damit umgeht. Er charakterisiert ihre diesbezügliche Einstellung als „Bejahung ohne Überschwang“ (ebd.). Als positiven Aspekt ihrer Mehrsprachigkeit stellt die Befragte dar, dass ihre Türkischkenntnisse ihr in manchen Kommunikationssituationen einen Vorteil schaffen, nämlich wenn sie auf Türkisch über jemanden reden kann, der oder die kein Türkisch versteht, oder wenn sie jemanden mit ihren Türkischkenntnissen überraschen kann, der diese nicht erwartet hätte. Als negativ hält sie zwar fest, dass ihre Kenntnisse sowohl im Türkischen als auch im Deutschen nicht „perfekt“ (ebd.:221) sind, aber sie geht mit den Sprachen in ihrem Sprachenrepertoire und ihren Kenntnissen in diesen Sprachen selbstbewusst und offen um. Insgesamt stellt Reich bei der Befragten ein großes Interesse an Sprachen fest,⁴⁰ was in Verbindung mit der bereits erwähnten Sprachbewusstheit zu sehen ist, und zieht folgendes, positives Fazit zu den Einstellungen der Befragten:

Kommunikative Orientierung in einem Raum der Mehrsprachigkeit, Ausbalancieren von Ansprüchen, Offenheit für neue Spracherfahrungen – mit diesen Begriffen kann man schlagwortartig F.s [=die Befragte; UH] Spracheinstellungen als ganze charakterisieren. Es ist ein Fall der glückenden Bewältigung von Sprachaufgaben, dem dieses Einstellungsgefüge zugeordnet ist. (ebd.:230)

Die Untersuchung von **Koliander-Bayer (1998)** hat die bikulturelle Identität österreichischer, zehn- bis sechzehnjähriger Hauptschüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zum Gegenstand und ist für die vorliegende Studie trotz einiger Unterschiede des Untersuchungskontextes und des Forschungsgegenstandes von Interesse. Koliander-Bayer (vgl. ebd.:17f, 34-49) begreift Identität als dynamisches Verständnis des Selbst, das sowohl auf Rollenvorbildern und gesellschaftliche Prägungen als auch persönlichen Erlebnissen und der eigenen Auseinandersetzung damit basiert. Identität wird demnach durch den aktiven Umgang des Individuums mit diesen Faktoren immer wieder neu gebildet und wird dabei einerseits von

⁴⁰ Reich (1998:216) zitiert die Befragte wie folgt: „ich wollt immer schon was mit Sprachen machen und des bedeutet mir eigentlich total viel weil Sprachen werden total gebraucht weil irgendwie mußt du ja mit den Leuten reden“.

sich wandelnden Lebensumständen und andererseits von konkreten Situationen, in denen sich das Individuum befindet, beeinflusst. Koliander-Bayers Interesse gilt der Identität von aus politischen oder wirtschaftlichen Gründen zugewanderten Schüler:innen, da sie deren Zugehörigkeitsgefühl zu den jeweiligen Ländern und Kulturen beleuchten will. Zu diesem Zweck erhebt sie auch Daten zu den Sprachen der Untersuchungsteilnehmenden, die als Einstellungen zusammengefasst werden können (z.B. Sprachbeherrschung, Sprachverwendung, subjektive Wichtigkeit der Sprachen; vgl. ebd.:42), wobei sie nur die allen gemeinsame Sprache Deutsch sowie die jeweilige(n) Erst- oder Herkunftssprache(n) berücksichtigt.⁴¹

In dieser Studie (vgl. ebd.:48-52, 61) wird erstens ein quantitativer Fragebogen mit fast ausschließlich geschlossenen Fragen eingesetzt, der schließlich für 488 der befragten Schüler:innen im Alter zwischen zehn und sechzehn ausgewertet wird. Der Fragebogen deckt soziodemografische Daten, die „subjektive national-kulturelle Positionierung“ (ebd.:50), Angaben zur sozialen Umgebung und den Zukunftsvorstellungen sowie schließlich Fragen zu den Sprachen der Befragten ab. Letztere betreffen z.B. die selbsteingeschätzte Kompetenz in den Sprachen, ihre Verwendung im Alltag und Relevanz für den Lebensweg und weitere Fragen, die auf Einstellungen zu den Sprachen abzielen. Mit 19 der auf diese Weise Befragten wurde zusätzlich ein qualitatives Interview durchgeführt, das Koliander-Bayer (ebd.:53-56) als semi-strukturiertes Leitfadeninterview mit narrativen Anteilen charakterisiert, in dem die Themen aus dem Fragebogen vertieft wurden. Die Interviewten waren zwischen 12 und 15 Jahre alt, sodass ihr Alter dem der Schüler:innen im Forschungsfeld der vorliegenden Studie fast völlig entsprach (an der mehrsprachigen Theater-AG nahmen Schüler:innen von 12 bis 14 Jahren teil) (vgl. ebd.:74-93). Koliander-Bayers (vgl. ebd.:57f) Erfahrungen bei der Durchführung von qualitativen Interviews mit dieser Altersgruppe werden nun kurz zusammengefasst, um sie für die Entwicklung des Forschungsdesign und der Datenerhebungsinstrumente in Kap. 3.3. nutzbar zu machen. Sie berichtet nämlich von erheblichen Unterschieden in der Erzählbereitschaft von männlichen und weiblichen Befragten und bringt dies mit deren Alter in Verbindung. Während die Mädchen ohne Schwierigkeiten und offenbar auch mit Freude von sich selbst erzählten, zeigten sich die Jungen zurückhaltender. Koliander-Bayer führt dies u.a. darauf zurück, dass die weiblichen Befragten eine für das Interview hilfreichere Beziehung zur weiblichen Interviewerin aufbauen konnten als dies den männlichen Befragten möglich war. Die Frage, ob sich auch in der vorliegenden Studie bei männlichen Befragten „eher Distanz und Unsicherheit und in der Folge eine geringere Erzählbereitschaft“ (ebd.:58) zeigen würden, war bei der Entwicklung des Forschungsdesigns sowie bei der Rekrutierung von Untersuchungsteilnehmenden relevant (s. Kap. 3.3.1.).

In der Kombination der Daten aus dem Fragebogen und derjenigen aus den Interviews lassen sich Koliander-Bayers (vgl. 1998:95-140) Ergebnisse zu den Sprachen der Befragten⁴² wie folgt zusammenfassen. Die Relevanz des Deutschen für die Befragten überwiegt gegenüber derjenigen der Erstsprache. Sie wird hauptsächlich mit der Notwendigkeit von guten Deutschkenntnissen für die berufliche Zukunft in Verbindung gebracht. Dennoch bedeutet den Befragten die jeweilige Erstsprache ebenfalls viel, was mit einer möglichen Rückkehr oder

⁴¹ Koliander-Bayer (1998) selbst verwendet den Begriff Einstellungen eher unreflektiert und liefert keine genaue Definition.

⁴² Die von den Untersuchungsteilnehmenden als (abgesehen von einer Ausnahme einzige) Muttersprache angegebene Sprache ist entweder Türkisch, Kurdisch oder eine Sprache aus dem ehemaligen Jugoslawien (vgl. Koliander-Bayer 1998:102).

kürzeren Aufenthalten in den Herkunftsländern und den dann zu bewältigenden Kommunikationssituationen mit den Einheimischen erklärt wird. Das Deutsche wird von den Befragten nur bedingt als schwierig eingestuft; ein Drittel antworten auf diese Frage mit der mittleren von drei möglichen Positionen. Die Ergebnisse zu den Emotionen, die die Befragten mit ihren Sprachen verbinden, sind recht dünn: Koliander-Bayer stellt fest, dass die Befragten mehrheitlich gerne Deutsch sprechen, was bei denjenigen mit Türkisch oder Kurdisch als Erstsprache noch häufiger der Fall ist als bei der Gruppe aus dem ehemaligen Jugoslawien. Auch berichtet sie, dass die Befragten Freude an ihren Fähigkeiten im Deutschen finden und dass diejenigen, die ihre Deutschkenntnisse als gering einschätzen, auch weniger Gefallen am Deutschen finden. Insgesamt schätzen die Befragten ihre Kompetenzen im Deutschen meist als am höchsten ein. Dennoch gibt fast die Hälfte von ihnen an, dass sie im Gespräch mit Österreicher:innen manchmal nicht verstanden werden. Es zeigt sich eine gewisse Bewusstheit über Lücken in ihren Deutschkenntnissen, die die Befragten vor allem in Bezug auf den aktiven Wortschatz verbalisieren. Im Gegensatz dazu erscheint die Selbsteinschätzung der Befragten bezüglich ihrer Erstsprache als unrealistisch hoch. Koliander-Bayer bringt dies mit den unterschiedlichen Möglichkeiten für die Befragten in Verbindung, in Kommunikationssituationen Lücken in ihren Sprachkompetenzen überhaupt festzustellen; im Deutschen, das sie auch in der Schule gebrauchen, sind solche Situationen sicherlich häufiger und intensiver. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Befragten Wortschatzlücken in beiden Sprachen angeben, sodass der Bereich Wortschatz als den Befragten bewusster Problembereich des Sprachenlernens und -verwendens hervortritt. Um die Verwendung der Sprachen zu beleuchten, fragt Koliander-Bayer, welche Sprache mit bestimmten Personen gesprochen wird. Sie stellt fest, dass in der Kommunikation mit den Eltern die Erstsprache die größte Rolle spielt, während für die Kommunikation mit Gleichaltrigen (d.h. Geschwister, Mitschüler:innen, Freund:innen) Deutsch am wichtigsten ist.⁴³

Putsche (2011) untersucht in ihrer Studie die Spracheinstellungen von Schüler:innen zweier erster Klassen im deutschen Kehl bei Straßburg, d.h. die Untersuchungsteilnehmenden sind sechs bis sieben Jahre alt und das Forschungsfeld ist von der Lage an der deutsch-französischen Grenze geprägt. Putsche definiert Spracheinstellungen (und synonym Sprachattitüden) als Oberbegriff für Meinungen kognitiver, emotionaler oder konativer Art (vgl. ebd.:77). Obwohl dies stark an das sozialpsychologische Drei-Komponenten-Modell der Einstellungen erinnert, bezieht sich Putsche nicht direkt darauf, sondern entwickelt ihren Einstellungsbegriff auf der Basis von Forschungsliteratur aus der französisch- und der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik. Sie interessiert sich für die Einstellungsobjekte Frankreich, Franzosen bzw. Französinnen und französische Sprache und möchte die Einflüsse von Eltern, Lehrpersonen, der Schule und der Grenzsituation (mit ihrem bilingualen Unterricht auf Deutsch und Französisch etc.) auf die Einstellungen der Schüler:innen beleuchten. Putsche führt keine Einzelfallanalysen durch, sondern fasst ihre Untersuchungsteilnehmenden als Gruppe auf, sodass sie schließlich einen Querschnitt durch die in dieser Gruppe vorhandenen Einstellungen darstellt. Die Gruppe ihrer Untersuchungsteilnehmenden besteht zu fast zwei Dritteln aus Schüler:innen mit mehr als einer Sprache, die sich als lebensweltlich mehrsprachig einordnen

⁴³ Koliander-Bayers (1998:125-132) Ergebnisse zur kognitiven Präsenz und Dominanz der Sprachen werden hier nicht berücksichtigt, da sie aufgrund forschungsmethodischer Probleme als unsicher einzuschätzen sind, wie auch Koliander-Bayer selbst feststellt (vgl. ebd.:125).

lassen (vgl. ebd.:164f), und auch Schüler:innen mit Migrationshintergrund sind vorhanden (vgl. ebd.:165-167).

Putsches Studie bedient sich mit dem teilstrukturierten Einzelinterview, der Qualitativen Inhaltsanalyse und einzelner Schritte aus der Grounded Theory qualitativer Forschungsmethoden. Als einzige der hier referierten Studien zu Spracheinstellungen ist sie longitudinal angelegt: Putsche führt an zwei Erhebungszeitpunkten Interviews mit den Schüler:innen durch, nämlich zu Schuljahresbeginn und zu Schuljahresende.⁴⁴ Diese Interviews werden anhand von zwei leicht unterschiedlichen Interviewleitfäden geführt. Zusätzlich führt sie mit zwei Klassenlehrerinnen Interviews und erhebt Fragebögen von den Eltern.

Von Putsches Ergebnissen seien an dieser Stelle vor allem diejenigen herausgegriffen, die sich auf das Einstellungsobjekt der französischen Sprache beziehen, sowie solche Ergebnisse, die in Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit der Untersuchungsteilnehmenden stehen (vgl. v.a. ebd.: 219-221, 276-279, 319-329). Die Einstellungen zur französischen Sprache sind zum ersten Erhebungszeitpunkt noch rudimentär, teilweise sogar noch gar nicht vorhanden (Uneinstellung). Französisch wird von den Befragten – wenn überhaupt – als unwichtig eingestuft. Ausnahmen ergeben sich nur, wenn ein persönlicher Kontakt zu Frankreich besteht, denn dann wird Französisch als wichtig eingestuft. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigen die Daten Genaueres, und zwar wird die französische Sprache häufiger als wichtig bezeichnet und es lässt sich bestimmen, dass diese Wahrnehmung damit zusammenhängt, ob die Befragten einen konkreten Lernzweck mit der französischen Sprache verbinden und ob sie sich generell der Vielfalt der Sprachen der Welt bewusst sind und die französische Sprache in diesem Rahmen einschätzen. Darüber hinaus stellt Putsche fest, dass die Einordnung des Französischen als schöner oder angenehmer Sprache zumindest teilweise vom Unterricht dieser Sprache abhängt. Zu beiden Erhebungszeitpunkten zeigt sich – mit zunehmender Deutlichkeit –, dass die Befragten dann zum Französischlernen motiviert sind, wenn sie eigene, persönliche Ziele damit verbinden und diese benennen können. Zu den mehrsprachigen Untersuchungsteilnehmenden hält Putsche fest, dass viele von diesen (vor allem zum ersten Erhebungszeitpunkt) ihrer eigenen Mehrsprachigkeit mit Ablehnung begegnen oder diese negieren. Zwar zeigen sich einige von ihnen auch stolz auf ihre Mehrsprachigkeit, viele der Schüler:innen mit Migrationshintergrund jedoch äußern eher negative Einstellungen zu diesem Einstellungsobjekt.

Als wichtige Einflussfaktoren auf die Einstellungen der Schüler:innen zeigen sich bei Putsche die verschiedenen relevanten Personengruppen, nämlich erstens die Eltern, zweitens die Lehrpersonen und drittens die Mitschüler:innen, also die peer-group. Die Einstellungen der Eltern werden teilweise übernommen. Die Lehrpersonen können als positives Sprachvorbild die Lernmotivation der Schüler:innen erhöhen und die Einstellungen der Schüler:innen gegenüber des Französischunterrichts sind weitestgehend auf die jeweiligen Lehrpersonen zurückzuführen. Die Befragten schätzen die Einstellungen der Mitschüler:innen durchweg als negativer als die jeweils eigene Einstellung ein.

⁴⁴ Der Erhebungszeitraum war das Schuljahr 2008/09; das erste Interview fand zwei Monate nach der Einschulung statt (vgl. Putsche 2011:136, 180). Es wurden mit 27 Schüler:innen Interviews geführt, deren Länge zwischen zwei und zehn Minuten variierte (vgl. ebd.:136-138, 148f).

Wojnesitz (2010) beschäftigt sich in ihrer quantitativ-qualitativen Studie mit dem monolingualen Habitus an vier Wiener Gymnasien mit hohem Anteil an Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und beleuchtet den Zusammenhang zwischen dem Schulklima in Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und den Einstellungen von Schüler:innen und Lehrenden gegenüber einer allgemein verstandenen Mehrsprachigkeit. Sie kombiniert eine quantitative Fragebogenerhebung⁴⁵ mit qualitativen Interviews und befragt mit beiden Datenerhebungsinstrumenten einige Lehrende sowie Schüler:innen der sechsten Klassen. Die hier relevantesten Ergebnisse beziehen sich auf die Bewertungen einzelner Sprachen und von Mehrsprachigkeit durch die Schüler:innen. Die Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beantworten die Frage nach der liebsten Sprache mit ihrer Erstsprache, während die deutschen Erstsprachler:innen Deutsch am liebsten haben (vgl. ebd.:167f). Am schlechtesten bewerten beide Gruppen das Französische, aber auch das Türkische wird eher schlecht bewertet (vgl. ebd.:168f, 173). Zum Englischen stellt Wojnesitz (vgl. ebd.:169f) fest, dass die Schüler:innen es zwar für wichtig halten, aber auch eine gewisse Gleichgültigkeit im Umgang damit an den Tag legen; betont wird von den Schüler:innen, dass Englischkenntnisse ohnehin vorausgesetzt werden. Der Wunsch, weitere Sprachen zu lernen, zeigt sich bei den Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch stärker als bei denjenigen mit der L1 Deutsch (vgl. ebd.:171f). Einzelne Schüler:innen äußern in den Interviews ein Interesse daran, eine der Herkunftssprachen ihrer Mitschüler:innen zu lernen (vgl. ebd.:173), am wichtigsten wird aber das Lernen des Englischen bewertet (vgl. ebd.:175). Ein deutlicher Unterschied zwischen den Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache und denjenigen mit einer anderen Erstsprache zeigt sich bei ihrer Bewertung von und den berichteten Reaktionen auf den Gebrauch einer ihnen unverständlichen Sprache (vgl. ebd.:177f): Während 48,6% der deutschen Erstsprachler:innen dies als Störung empfinden, verneinen 73,5% der Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache diese Frage. Wojnesitz (vgl. ebd.) illustriert diese Antworten mit Äußerungen aus den Interviews und hält fest, dass die deutschen Erstsprachler:innen mit „von Amusement über Gleichgültigkeit bis zu offensichtlicher Gereiztheit“ (ebd.:177) reagieren, während die Schüler:innen mit anderen Erstsprachen „es als ihr Recht an[sehen], ihre Muttersprache untereinander [...] zu verwenden“ (ebd.:178).

Volgger (2010; 2012) beschäftigt sich in ihrer qualitativen Studie an einer Wiener Schule⁴⁶ mit hohem Anteil an mehrsprachigen Schüler:innen mit der Frage, „was und wie Jugendliche in einer mehrsprachigen Lebenswelt über [den] Unterschied zwischen dem Lernen der ersten und jenem weiterer Fremdsprachen sowie die Rolle ihrer Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen denken“ (Volgger 2012:4). Um diese Frage zu beantworten, erhebt sie in Einzelinterviews die Subjektiven Theorien von sieben 16- bis 21-jährigen lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeitsbewusstheit, führt anschließende Validierungsgespräche mit den Schüler:innen durch und erhebt diverse flankierende Daten. Volgger (vgl. ebd.:143, 146) definiert Mehrsprachigkeitsbewusstheit im Wesentlichen als die Einstellungen der Schüler:innen gegenüber einzelnen Aspekten ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und stützt sich ebenfalls u.a. auf das Drei-Komponenten-Modell der Einstellungen. Ihre Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die Mehrsprachigkeit und die nicht-

⁴⁵ Es wurden 86 Fragebögen von Schüler:innen und 32 Fragebögen von Lehrenden ausgewertet; gut die Hälfte der befragten Schüler:innen hatte eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. Wojnesitz 2010:18-21).

⁴⁶ Es handelte sich um eine Berufsbildende Mittlere und Höhere Schule (vgl. Volgger 2010:176).

deutsche Familiensprache in den Subjektiven Theorien der Schüler:innen eine „starke Präsenz“ (ebd.:427) zeigen. So wird Mehrsprachigkeit von einigen als Hilfe beim weiteren Sprachenlernen gesehen und die Schulfremdsprachen werden mit den Familiensprachen verglichen (vgl. ebd.:426). Vor allem aber zeigt Volgger (vgl. ebd.:427), dass die Befragten ihre Mehrsprachigkeit und ihre Familien- und Erstsprachen als Recht sehen, das sie nicht nur zuhause, sondern auch in der Schule ausüben wollen.

2.3.5. Arbeitsdefinition Einstellung

Es zeigt sich, dass der Begriff Einstellung einerseits vage ist und somit so eingesetzt werden kann, dass er einen großen Bedeutungsumfang hat. Andererseits wird er in einigen Studien so definiert und operationalisiert, dass sein Bedeutungsumfang tatsächlich gering ist. Dies ist der Fall, wenn Einstellungen quantitativ erforscht werden, indem Untersuchungsteilnehmenden (vorrangig) geschlossene Fragebögen vorgelegt werden, da in diesem Fall von den Forschenden weitgehend vorgegeben wird und vorgegeben werden muss, was Inhalt der Einstellungen der Untersuchungsteilnehmenden sein kann. Eine grundsätzlich andere Herangehensweise zeigt sich in qualitativen Studien wie beispielsweise der von Reich (1998), wo eine größere Offenheit für die Perspektive der Untersuchungsteilnehmenden vorliegt.

Im Vergleich zu den in Kapitel 2.3.4. referierten Studien ergeben sich folgende Charakteristika der vorliegenden Studie. Zunächst ist die Altersgruppe zu nennen, denn nur vereinzelt liegen Studien zu den Einstellungen von 12- bis 14-Jährigen zu Sprachen oder Mehrsprachigkeit vor. Die Perspektive der Untersuchungsteilnehmenden wird eingenommen und während der Datenerhebung und -auswertung konsequent beibehalten. Das Forschungsfeld der mehrsprachigen Theater-AG ist, wie in Kapitel 2.4. noch herausgearbeitet wird, einmalig (s. v.a. Kap. 2.4.5. und 2.4.6.). Die forschungsmethodische Herangehensweise ist als qualitativ zu charakterisieren und unterscheidet die vorliegende Studie somit von zahlreichen weiteren Einstellungsstudien. Schließlich bleibt noch die Longitudinalität zu nennen, die die vorliegende Studie zu einer der wenigen Studien macht, die die Einstellungen von Schüler:innen nicht nur zu einem Zeitpunkt, sondern in ihrer Entwicklung über ein Schuljahr hinweg in den Blick nehmen.

Eine Einstellung wird hier unter Rückgriff auf das Drei-Komponenten-Modell und die in den Kapiteln 2.3.1. bis 2.3.3. referierte Literatur wie folgt definiert: Eine Einstellung ist die Prädisposition eines Individuums, auf ein Einstellungsobjekt (hier: eine Sprache oder Mehrsprachigkeit) auf eine bestimmte Weise zu reagieren. Sie ist ein komplexes Geflecht von Einstellungsinhalten, die sich zu affektiv-emotionalen, kognitiven und Verhaltenskomponenten gruppieren lassen. Dabei bezieht sich die Verhaltenskomponente nicht notwendigerweise auf tatsächlich gezeigtes Verhalten, sondern auf intendiertes und berichtetes Verhalten.

2.4. Theater und Mehrsprachigkeit

2.4.1. Theater-/Dramapädagogik in der Fremdsprachendidaktik: Überblick und Begriffsklärungen

Kunst in einem weiten Sinne wird in vielen Formen (z.B. Bildhauerei, Film) und auf viele Arten (z.B. Museumspädagogik, Bilder als Sprechanlässe) zum Fremdsprachenlernen eingesetzt und ist insgesamt im Kontext des ganzheitlichen Lernens zu sehen (vgl. Anderson/Chung 2014). Das Potenzial solcher Ansätze wird insbesondere darin gesehen, dass sich durch die Beschäftigung mit künstlerischen Prozessen und Produkten mehr und andere Lerngelegenheiten bieten als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht (vgl. ebd.:279). Die Lernziele, die besonders auf diese Weise erreicht werden können, ergänzen jene des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts oftmals an Stellen, wo im Fremdsprachenunterricht Defizite festgestellt werden; die Rede ist hier z.B. von Empathie als interkulturellem Lernziel (vgl. Aden 2010; Kessler/Küppers 2008) und Kreativität als übergreifendem Lernziel, verstanden als fantasievolle Aktivität, bei der Ergebnisse erzielt werden, die einzigartig und wertvoll sind (vgl. Anderson/Chung 2014:279). In der heutigen globalisierten, von Mobilität und Migration geprägten Welt ist beides von hoher Relevanz: Situationen der interkulturellen Kommunikation, die Empathie erfordern, sind alltäglich. Mit immer wieder neuen, unerwarteten Situationen produktiv umgehen zu können, erfordert Kreativität (vgl. ebd.:279), die auch dazu führen kann, dass neue Perspektiven auf einen Gegenstand, ein Thema etc. identifiziert und eingenommen werden. Auch für die Berücksichtigung emotionaler Aspekte des Lernens kann Kunst eingesetzt werden. Eine Kunstform, die für die Fremdsprachendidaktik bereits seit ca. 1990 fruchtbar gemacht wird, ist das Theater und damit verbunden die dramatische Inszenierung bzw. das Theaterspielen (vgl. Schewe 2016:355). In der Fremdsprachendidaktik finden sich verschiedene Ansätze des Lernens mit Hilfe des Theaters und des Theaterspiels, die im Folgenden zunächst in Bezug auf ihre historische Entwicklung und ihre zentralen Eigenschaften allgemein vorgestellt werden, bevor in Kapitel 2.4.2. der Fokus auf die Dramapädagogik als *process drama* gelegt wird.

In der deutschsprachigen Fachliteratur wird mit den Begriffen Dramapädagogik und Theaterpädagogik hantiert, die mal synonym, mal unterschiedlich verwendet werden. Einem weiten Begriffsverständnis nach geht es bei beidem um „die Theorie und Praxis aller spiel- und theaterorientierten Formen des Lehrens und Lernens“ (Schewe 2016:354). Etwas enger gefasst und auf das Fremdsprachenlernen bezogen geht es darum, durch ein gemeinsames Interesse an einem Theaterstück oder einer Szene in einem offenen Prozess einen Raum für die Förderung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen in der Zielsprache zu schaffen (vgl. Passon 2015:79f). Manfred Schewe war mit seiner Aktionsforschungsstudie (vgl. Schewe 1993) ein wichtiger Wegbereiter und Verbreiter der Theater-/Dramapädagogik. Mittlerweile hat die Theater-/Dramapädagogik in den verschiedenen Fremdsprachendidaktiken einen festen Platz und sie hat mit der Zeitschrift *scenario* auch ein internationales Publikationsorgan (vgl. Schewe 2016:355),⁴⁷ sodass manche Expert:innen bereits eine „performative Wende“ (Schewe 2010:202) in der Fremdsprachendidaktik sehen. Dennoch werden drama-/theaterpädagogische Anteile in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften noch wenig berücksichtigt (vgl. z.B.

⁴⁷ Ebenfalls zu nennen ist die Zeitschrift *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, bei der der Anteil sprachendidaktischer Artikel jedoch geringer ist als bei *scenario*.

Elis 2015; Passon 2015), und viele fordern mehr Forschung in diesem Bereich (vgl. z.B. Schewe 2016:357).

Die Verwendung von theater-/dramapädagogischen Methoden in der Fremdsprachenvermittlung wird damit begründet, dass dadurch für das Fremdsprachenlernen eine Vielzahl an Lerngelegenheiten entstehen, die sich im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht so nicht bieten, und dass diese Methoden alternative Lernwege bereithalten, die den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht sinnvoll ergänzen und seine Schwächen ausgleichen können. Um sich dem Unterschied zwischen Theater- und Dramapädagogik zu nähern, ist die Betrachtung des übergeordneten Ansatzes *educational drama* hilfreich. Dieser umfasst laut Passon (2015:74) die Ansätze *drama in education*, *drama education*, *theatre in education* und *theatre education*, die jeweils eigene Schwerpunkte setzen. Was all diese Ansätze vereint ist, dass immer sowohl theaterästhetische als auch pädagogische Aspekte berücksichtigt werden – die Gewichtung dieser Aspekte bzw. die Höhe des Anspruchs in diesen Bereichen ist der Punkt, in dem sie sich wiederum unterscheiden (vgl. ebd.:73f). Zur Theaterpädagogik zählen Ansätze, deren Fokus eher bei dem eigentlichen Theaterstück und seiner Ästhetik liegt und die vorrangig auf ästhetisches und literarisches Lernen und weniger auf sprachliches Lernen oder pädagogische Prozesse abzielen (vgl. ebd.:70f). Hier ist die *theatre education* zu nennen, unter der laut Passon (vgl. ebd.:76-78) im Deutschen das Schulfach Darstellendes Spiel zu verstehen ist und bei der es um die „künstlerische[...] Auseinandersetzung mit sozialen Wirklichkeiten“ (ebd.:76) geht. Der Ausgangspunkt der darstellenden Tätigkeiten ist oft ein (literarischer) Text, aber auch die Nutzung der eigenen Biografie ist möglich und verbreitet. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive ebenfalls relevant ist *theatre in education*, wo professionelle Schauspielensembles an Schulen Theaterstücke in einer Schulfremdsprache aufführen (vgl. ebd.:78; Schewe 2010:200). Die Aufführung wird im Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von eigens erstellten Materialien in Bezug auf kommunikative und ästhetische Aspekte vor- und nachbereitet, die Lernenden selbst spielen jedoch in der Regel nicht (vgl. Tschurtschenthaler 2013:33). Insgesamt kann die Theaterpädagogik nach Müller (2008:20-27) als eher rezeptiv denn produktiv charakterisiert werden: Häufig betrachteten die Lernenden Theater, welches daraufhin Sprachenlernen und Analyse von Sprache auslöse (vgl. ebd.:22; Tschurtschenthaler 2013:34f). Zur eher produktiv ausgerichteten Dramapädagogik, welche in Kapitel 2.4.2. noch ausführlicher dargestellt wird, zählt zum einen *drama in education* und zum anderen *drama education*. Bei Letzterem sollen vornehmlich literarische und theaterästhetische Kompetenzen gefördert werden, und zwar oft im Rahmen des Unterrichtsfaches Deutsch (als Unterrichtssprache), ggf. auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Passon 2015:75f). Dabei wird das Drama als literarisches Genre verstanden, zu dem die Lernenden sich literarisches Wissen und Kompetenzen aneignen sollen.

Die Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze zeigt, dass diese nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden sind. Die mehrsprachige Theater-AG, die das Forschungsfeld für die vorliegende Studie darstellt, vereint Aspekte aus verschiedenen Ansätzen – wie es auch bei vielen anderen praktischen Theaterprojekten der Fall ist (s. Kap. 2.4.3. und 2.4.4.). Dennoch kann ein wesentlicher Einfluss aus der Dramapädagogik und *drama in education* festgestellt werden, wie in Kapitel 2.4.5. herausgearbeitet wird. Im nun folgenden Kapitel 2.4.2. werden zunächst ebendiese dramapädagogischen Ansätze ausführlicher behandelt. Nach einer Darstellung der sie bestimmenden Charakteristika wird ein Überblick über die verwendeten Inszenierungstechniken (auch: szenische Verfahren) und die speziellen

Anforderungen an Lehrpersonen gegeben. Schließlich werden die fremdsprachlichen Lernziele, die mit Hilfe dramapädagogischer Verfahren erreicht werden sollen, diskutiert. In Kapitel 2.4.3. schließt sich eine Darstellung ausgewählter Umsetzungsbeispiele dramapädagogischer Ansätze mit einer einzigen Zielsprache an, die als Vergleichsbasis für Umsetzungsbeispiele mit mehr als einer beteiligten Sprache (s. Kap. 2.4.4.) dienen.

2.4.2. Fremdsprachenlernen mit Dramapädagogik

Als dramapädagogisch werden Ansätze bezeichnet, bei denen Inszenierungstechniken zu einem didaktischen Zweck eingesetzt werden (vgl. Schewe 2016:354; Passon 2015:74f): Durch Dramapädagogik werden innerhalb des Fremdsprachenunterrichts fiktive Kontexte geschaffen, die den Lernenden vielfältige Möglichkeiten geben sollen, in der Zielsprache zu handeln und dabei sprachlich zu lernen. Die Lehrkraft „inszeniert Erlebnisse für Lernzwecke“ (Müller 2008:49), weswegen man auch vom inszenierten Fremdsprachenunterricht spricht (vgl. Schewe 1993). In den Fremdsprachendidaktiken wird heute unter Dramapädagogik vor allem *drama in education* verstanden (vgl. Schewe 2016:355) und zusätzlich werden Verfahren aus dem *process drama* eingesetzt. *Drama in education* ist ein Ansatz, der zunächst in Nordamerika und Australien entwickelt und dann auch in Nordeuropa eingesetzt wurde; er zielt auf die intensive Beschäftigung mit Fragen und Problemen ab, die für die jeweiligen Lernenden der Zeit von Relevanz sind (vgl. Passon 2015:74f). Die Lernenden werden dazu angeleitet, ihr eigenes Verhalten in Bezug auf diese Fragen und Probleme zu reflektieren, und üben sich dabei außerdem in der Verwendung der Fremdsprache. Der didaktische Zweck des Einsatzes von Inszenierungstechniken bezieht sich also sowohl auf pädagogische Ziele (Selbstreflexion) als auch auf fremdsprachendidaktische Ziele (Sprachhandlungskompetenz in der Zielsprache) (vgl. ebd.:70, 72f). Das *process drama* bezieht sich besonders auf den bereits erwähnten inszenierten Fremdsprachenunterricht: Dabei wird die intensive Kommunikation in der Zielsprache durch vielfältige Impulse (z.B. Fotos, Texte, Gegenstände) angeregt, die in die Erarbeitung von Szenen eingehen (vgl. Schewe 2016:356; 2010:201). Die dabei eingesetzten Impulse wecken bei den Lernenden das Bedürfnis, in Kommunikation zu treten, was sie beim szenischen Darstellen dann in die Tat umsetzen können (vgl. Tselikas 1999:35). Dass die Dramapädagogik im Gegensatz zur Theaterpädagogik eher produktiv als rezeptiv ausgerichtet ist, dürfte deutlich geworden sein: In der Regel spielen die Lernenden hier selbst Theater, und dieses szenische Darstellen ist zentral für den Ansatz (vgl. Müller 2008:20-27). Auch wenn im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht die dramatischen Kleinformen überwiegen (z.B. Rollenspiel oder einzelne Szenen werden erarbeitet und anschließend im Unterricht selbst aufgeführt), ist auch die Erarbeitung von Großformen möglich, typischerweise eines Theaterstücks in der Zielsprache, welches dann auch außerhalb des Unterrichts aufgeführt wird (vgl. Schewe 2010:200). Wegen des großen Aufwandes eines solchen Theaterprojektes sind Großformen jedoch vergleichsweise selten (vgl. ebd.:199). Neben dem szenischen Darstellen selbst ist die Reflexion darüber von zentraler Relevanz, denn die Lernenden geben einander bei der Probearbeit Feedback auf die erarbeiteten Szenen, reflektieren unter Anleitung über das Dargestellte und diskutieren mögliche Änderungen an den Szenen.

In der Dramapädagogik sind Körperlichkeit und nonverbale Kommunikation von besonderer Bedeutung (vgl. ebd.; Müller 2008:28-34). Nonverbale Kommunikation im weiteren Sinne, d.h. das Kommunizieren mittels der die verbale Sprache begleitenden Phänomene Gestik, Mimik,

Proxemik und auch Prosodie, gehört zum erfolgreichen Sprachhandeln dazu. Die jeweiligen Konventionen einer Sprache – die sich auch aus kulturellen Gründen von Sprache zu Sprache unterscheiden können – müssen erlernt werden und können zu Kommunikationsschwierigkeiten in der Zielsprache führen (vgl. ebd.:29f). Dennoch spielt Nonverbales im Fremdsprachenunterricht meist nur eine untergeordnete Rolle. Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht ist Körpersprache dagegen „Bezugspunkt und Ausgangspunkt für verbale Sprachverwendung“ (ebd.:34), denn die das Sprechen begleitenden Gesten, Sprechmelodieverläufe usw. werden einerseits beim szenischen Spiel gezielt eingesetzt, andererseits wird bei den sich anschließenden Feedbackrunden und Reflexionsgesprächen darüber gesprochen. Dieses Vorgehen hat insgesamt zum Ziel, den eigenen Körper und die nonverbalen Kommunikationssignale anderer besser wahrnehmen und einschätzen zu können (vgl. ebd.:30f).

Ein weiterer Aspekt, der Dramapädagogik wesentlich kennzeichnet, ist die Narrativität (vgl. Even 2003:152-154; Müller 2008:35-41), verstanden als der „dramatische[...] und kreative[...] Prozess des Erzählens“ (Ilg et al. 2015:59). Narrativität findet sich in der Dramapädagogik auf zwei Ebenen. Zum einen werden beim Theaterspielen Geschichten erzählt, Erzählungen werden szenisch dargestellt. Dieser Aspekt des Dramas als literarisches Genre wird verbunden mit der gezielten Arbeit mit den Geschichten der Lernenden: Sie alle tragen sowohl autobiografische Geschichten als auch Ideen für fiktive Geschichten in sich. Mithilfe der in den Unterricht hineingegebenen Impulse und durch die Nutzung von Inszenierungstechniken können die Lernenden diese Geschichten im Als-ob des dramapädagogischen Unterrichts inszenieren (vgl. Müller 2008:43). Dass dies geschieht – dass sie also dazu motiviert sind, die gesamte eigene Person aktiv in den dramapädagogischen Lernprozess und somit in die Entwicklung von Szenen einzubringen –, kann als eine Voraussetzung für erfolgreiche Dramapädagogik gesehen werden (vgl. Holl 2011b; Müller 2008:81f).

In der Dramapädagogik werden des Weiteren Imagination und Kreativität gefördert, die zugleich auch Voraussetzung für diese Art des Lernens in der Fiktion sind (vgl. ebd.:41-43). Imagination als die „Fähigkeit von Menschen, sich nicht reale oder abwesende Dinge oder Situationen vorzustellen“ (ebd.:41), kommt vor allem bei der Entwicklung von Szenen zum Tragen, weil die Lernenden ihre Ideen miteinander besprechen und daraufhin aushandeln müssen, was sie weiterverfolgen wollen und was nicht. Ebenso ist dabei ihre Kreativität gefragt, um immer wieder neue Ideen entwickeln zu können. Und auch bei der Präsentation der Szenen ist Imagination relevant, da sich das Publikum immer wieder nicht reale oder abwesende Dinge oder Situationen vorstellen muss, um der Handlung folgen zu können. Nach Müller (ebd.:41-43) sind Imagination und Kreativität auch im Alltag von Bedeutung, da sie nötig seien, um alltägliche Probleme zu lösen; solche Probleme können mithilfe von Dramapädagogik als fiktive Situationen simuliert werden.

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht werden dramapädagogische Verfahren in erster Linie aufgrund ihrer Ganzheitlichkeit geschätzt, wobei ihnen dieses Merkmal in mehrerlei Hinsicht zugeschrieben wird (vgl. Even 2003:151f; Müller 2008:64-67; Passon 2015:72; Schewe 1993:399f; Surkamp/Hallet 2015:6-9). Zum einen können die Verfahren als ganzheitlich bezeichnet werden, da sie alle Sinne ansprechen: So können etwa Wörter und Phrasen mithilfe des Sprechens und Hörens sowie körperlicher Bewegung und ggf. des Tastens erlernt und eingeübt werden, was durch die mehrkanalige, multimodale Verarbeitung der

Wortinformationen elaboriertes Lernen ermöglicht. Die Bedeutung der Körperlichkeit dramapädagogischer Arbeit, die ebenfalls einen Aspekt der Ganzheitlichkeit darstellt, wurde bereits erläutert und schließt sowohl die Motorik des Körpers (inkl. der Sprechmotorik) und die Bewegung im Raum als auch Gestik und Mimik mit ein. Betont wird zum anderen, dass dramapädagogische Verfahren die Lernenden nicht nur kognitiv, sondern auch emotional ansprechen: Beispielsweise werden Vokabeln nicht lediglich auswendig gelernt, sondern durch die szenische Darstellung mit emotionalem Ausdruck verbunden, und auch durch den narrativen Umgang mit den Biografien der Lernenden finden Emotionen Eingang in den Fremdsprachenunterricht. Nach Müller (2008:65f) bezieht sich die Ganzheitlichkeit auch darauf, dass Dramapädagogik alle Fertigkeiten integriere und außerdem neben kommunikativem Lernen sprachlichen Wissens und kommunikativer Kompetenz auch Literatur und Landeskunde berücksichtige bzw. das Potenzial dazu habe. Dies zeigt die vielseitige Einsetzbarkeit von Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Schließlich wird auch der bereits erläuterte Aspekt der Kreativität als ganzheitliches Charakteristikum des Ansatzes betrachtet (vgl. ebd.:64f).

Zentral für die dramapädagogische Arbeit im Fremdsprachenunterricht ist die Tatsache, dass sich die Lernenden dabei in einem durch den fiktiven Kontext geschaffenen Schutzraum befinden (vgl. ebd.:25): „Die [dramapädagogische] Arbeit unterstützt die Lernenden durch die Schaffung fiktiver Kontexte, die die Lernenden schützen und ihre Kreativität beflügeln sollen“ (ebd.:50). Dieser auch als Als-ob (vgl. Meixner 2001) bezeichnete Schutzraum bietet „einen sicheren Rahmen für kommunikative Handlungen in der Fremdsprache“ (Elis 2015:93). Wenn Lernende innerhalb dieses sicheren Rahmens in der Fremdsprache handeln, tun sie dies in der Rolle, die sie übernommen und in die sie sich eingefühlt haben. Dadurch gewinnen sie eine gewisse Distanz erstens zu den sprachlichen Fehlern, die sie in der Rolle machen, und zweitens zur Zielsprache und den damit verbundenen kulturellen Aspekten. Sie können sich in der Ausübung sprachlicher Handlungen und in Situationen ausprobieren, die keine oder nur geringe Auswirkungen auf sie als Person haben, da sie im Als-ob stattfinden (vgl. ebd.:94). Das erleichtert das Einüben von sprachlichen Handlungsmustern, Wörtern, morphosyntaktischen Strukturen usw. Das Als-ob der dramapädagogischen Arbeit so zu gestalten, dass es als ein solcher Schutzraum mit angstfreier, von Wertschätzung geprägter Atmosphäre fungieren kann, ist eine wichtige Aufgabe der Lehrkraft (vgl. Passon 2015:73; Müller 2008:67). Dazu ist es u.a. wichtig, den Lernenden die Gelegenheit zu geben, einander kennenzulernen und sich auf den dramapädagogischen Prozess einzustimmen (vgl. Sting 2012:60): „Durch nonverbale und verbale Aufwärm- und Vertrauensübungen, die von der Gruppe gemeinsam durchgeführt werden, kann eine wertschätzende Gruppenatmosphäre geschaffen werden, in der die Schülerinnen und Schüler angstfrei kommunizieren können“ (Elis 2015:93).

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht werden zahlreiche Inszenierungstechniken eingesetzt, die sowohl bei der Entwicklung von Szenen und Figuren als auch bei deren szenischer Darstellung unterstützen. Diese Inszenierungstechniken müssen von den Lernenden zunächst einmal eingeübt werden, bevor sie erfolgreich eingesetzt werden können. Daher ist es Teil des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts, einzelne Inszenierungstechniken einzuführen, zu üben und bei der szenischen Arbeit einzusetzen. Die Techniken dienen ganz allgemein dazu, „Menschen in unterschiedlichsten Situationen oder Geschichten szenisch zu interpretieren, zu verstehen, sich gegenseitig zu zeigen und darüber zu reflektieren“ (Müller 2008:55). Man kann zwischen Aufwärmübungen, Übungen, die die Erarbeitung von Szenen

unterstützen, und Reflexions- bzw. Nachbereitungsübungen unterscheiden. Aufwärmübungen dienen der Einstimmung auf die szenische Arbeit und sind als Vorbereitung auf diese unverzichtbar (vgl. Wedel 2015:312f; Jäger 2011:122-124; Tselikas 1999:60f, 137-167); es kann sich z.B. um Entspannungsübungen oder pantomimische Übungen handeln. Durch die die szenische Arbeit unterstützenden Übungen sollen die Lernenden die konkreten Figuren und Situationen entwickeln und die schauspielerischen und szenischen Anteile der Szenen üben, z.B. durch Standbilder, Improvisationsübungen oder den Einsatz von Requisiten (vgl. Wedel 2015:314f; Jäger 2011:124-129; Müller 2008:56f; Even 2003:161-166). Reflexions- und Nachbereitungsübungen finden nicht nur zum Abschluss eines Theaterprojektes und einer Aufführung, sondern wie bereits angerissen auch bei der Probenarbeit und nach einzelnen Szenenaufführungen im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht statt (vgl. Wedel 2015:315f). Dazu zählen Feedbackrunden zu präsentierten Szenen.

Die Integration von Dramapädagogik in den Fremdsprachenunterricht stellt besondere Anforderungen an die Lehrkräfte. Nach Passon (vgl. 2015:69) kann man argumentieren, dass Fremdsprachenlehrkräfte hierfür grundsätzlich gute Voraussetzungen mitbringen, da sie im Unterricht ohnehin regelmäßig schauspielern, darstellen, körpersprachlich agieren – also Theater spielen – müssen; sie haben bereits performative Fremdsprachenkompetenz, d.h. sie sind dazu in der Lage, „die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen“ (Hallet 2010:5) und auf dieser Basis aktiv und reflektiert soziale Interaktionen zu gestalten (vgl. Passon 2015:69). Diese Fähigkeit ist im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht immer wieder gefragt und muss von der Lehrperson so eingesetzt werden, dass durch die Inszenierungen Lerngelegenheiten für die Lernenden entstehen. Darüber hinaus erfordert die Leitung dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts aber auch professionelles Wissen und professionelle Kompetenzen aus dem Bereich Theater (vgl. ebd.:80). Dies umfasst das Beherrschen der Inszenierungstechniken und die Erfahrung mit ihrem Einsatz sowie theoretisches Wissen über das Genre Drama (vgl. Schewe 2016:356; Müller 2008:70f). Außerdem ist die Bereitschaft zur Improvisation sowie eine gewisse Flexibilität und Kreativität auf Seiten der Leitung notwendig (vgl. Elis 2015:113). Müller (2008:72-77) fasst die Aufgaben der Lehrperson zusammen, indem er darstellt, welche Rollen sie einnehmen muss: Die Lehrperson wechselt zwischen ihrer Rolle als Schauspielerin, die im fiktiven Kontext selbst eine Figur spielt, als Regisseurin, die die entstehenden Szenen aus einer Außenperspektive mitgestaltet, und als Dramaturgin, die den rahmenden Unterricht dramatisch gestaltet. Dabei sei es die vorrangige Aufgabe der Lehrperson, die Bedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Dramapädagogik im Unterricht überhaupt herzustellen (vgl. ebd.:69). Da es bei diesen Bedingungen im Kern darum geht, „den Lernenden die Angst vor sprachlichem und körperlichem Handeln zu nehmen, ihre kognitiven und emotionalen Kräfte freizusetzen, ihre Neugier auf Menschen zu nutzen und produktiv umzusetzen“ (ebd.:10), ist ein gewisses „pädagogische[s] Fingerspitzengefühl“ (Passon 2015:80) erforderlich. Insgesamt kann mit Müller (2008:52-54) festgehalten werden, dass die Durchführung dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts auch deshalb anspruchsvoll ist, weil die Lehrkraft dabei auf eine Vielzahl an Aspekten gleichzeitig achten muss und daher kognitiv stark in Anspruch genommen wird – zusätzlich zur Vielschichtigkeit des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts müssen z.B. folgende Aspekte entschieden werden: Wie ist aktuell die Atmosphäre in der Gruppe? Welche sprachlichen Anforderungen stelle ich bei dieser Übung? Welche Reaktion ist für die Figur, die ich gerade spiele, in dieser Situation angemessen?

Da dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht grundsätzlich den Umstand nutzt, „dass in fiktiven Kontexten einzigartige Sprachlernerfahrungen ermöglicht werden können“ (Schewe 2016:355) und diese Erfahrungen in allen Bereichen des Sprachenlernens angesiedelt sein können, kann man in einem so gestalteten Unterricht in allen Bereichen kommunikativer Kompetenz Lernziele festlegen und diese durch die dramapädagogischen Verfahren erreichen (vgl. Elis 2015; Müller 2008:84-110). So sind etwa Wortschatz und Grammatik zu nennen (vgl. Elis 2015:102-107; Even 2003:170-177), welche beim Erarbeiten und Spielen von Szenen gelernt werden können, wie auch die Fertigkeiten Lesen und Schreiben (vgl. Elis 2015:108-110), die besonders dann gefördert werden können, wenn schriftliche Textvorlagen und -impulse eingesetzt und Szenen schriftlich festgehalten und verändert werden. Ebenso können Aktivitäten zur Förderung von Sprachmittlung dramapädagogisch eingebettet werden, sodass in inszenierten Situationen möglichst authentisches Sprachmitteln durch die Lernenden ermöglicht wird (vgl. ebd.:102). Der Schwerpunkt dramapädagogischen Lernens liegt jedoch naturgemäß in aller Regel auf der mündlichen Kommunikation, denn beim szenischen Darstellen und bei der Vorbereitung darauf wird vornehmlich mündlich kommuniziert. Laut Elis (vgl. ebd.:93-95) kann durch Dramapädagogik die Sprechbereitschaft der Lernenden gefördert werden – was die Bekämpfung von Sprechangst mit einschließt –, denn in der Atmosphäre des Als-ob und in der Sicherheit der Rolle können Hemmungen zu sprechen überwunden werden. Im szenischen Spiel kann das Sprechen sowohl in vorstrukturierter, angeleiteter, reproduktiver als auch in freier (und somit anspruchsvollerer) Form gefördert werden (vgl. ebd.:95-98). Für den Lernzielbereich der Aussprache mit den Teilbereichen der segmentalen Ebene (z.B. Artikulation von Lauten) und der suprasegmentalen Ebene (z.B. Sprechmelodie, Sprechrhythmus) zeigt sich das dramapädagogische Vorgehen als ertragreich, da sich hier die Aufmerksamkeit der Sprechenden leicht auf die Aussprache der Äußerungen der eigenen Figur richten lässt und daraufhin mit Interesse an der Verbesserung der eigenen Aussprache und dem damit verbundenen emotionalen Ausdruck gearbeitet werden kann (vgl. ebd.:99f) – die Aussicht auf die Aufführung der Szene bzw. des Stücks vor Publikum motiviert dazu. Durch das häufige Üben der Äußerungen der Figuren und das Betrachten der Szenen sowie durch den situativ entstehenden Handlungsdruck beim Improvisieren kann darüber hinaus die Flüssigkeit beim Sprechen und beim Hör- bzw. Hör-Seh-Verstehen erhöht werden (vgl. Passon 2015:77). Das Hör-/Hör-Seh-Verstehen insgesamt bildet einen weiteren Lernzielbereich (vgl. Elis 2015:107f). Auch im Bereich der mündlichen Kommunikation zu verorten ist schließlich der Lernzielbereich der nonverbalen Kommunikation (vgl. ebd.:100f), da nonverbale Kommunikationsmittel mündliche Äußerungen immer begleiten. Lernende können im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht ihr diesbezügliches Repertoire ausbauen und trainieren, denn die szenische Arbeit in der Fremdsprache zwingt sie buchstäblich dazu, sich nicht nur verbal, sondern auch nonverbal auszudrücken. Neben den rein sprachlichen Lernbereichen können im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht auch die strategischen Anteile kommunikativer Kompetenz gefördert werden. Hier sind insbesondere Kommunikationsstrategien (vgl. ebd.:96; Müller 2008:88f) und Erschließungsstrategien zu nennen (vgl. Passon 2015:77).

Neben dem Ausbau sprachlichen Wissens und kommunikativer Kompetenz kann Dramapädagogik auch zur Förderung interkultureller bzw. transkultureller (kommunikativer) Kompetenz eingesetzt werden. Kessler/Küppers (2008) stellen das diesbezügliche Potenzial der Dramapädagogik – verstanden als *drama in education* (vgl. ebd.:10) – wie folgt dar:

Durch dramapädagogisches Arbeiten kann eine Situation entstehen, in der authentische Erfahrungen möglich sind und Lernen im Sinne eines sich Veränderns durch Zweifel, Nachdenken und Überlegen geradezu notwendigerweise eintritt. Der Interkulturellen Dramapädagogik wohnt somit das Potenzial inne, den viel zitierten 'dritten Ort', die Perspektive zwischen 'dem Eigenen' und 'dem Fremden', im Fremdsprachenunterricht zu realisieren und auf interkulturelle Kompetenz *in all ihren Facetten* hinzuarbeiten. (ebd.:20, H.i.O.)

Dramapädagogik ermöglicht durch die Verknüpfung der realen mit der inszenierten Welt über die Identifikation des Lernenden mit seiner Rolle kulturelles Lernen (vgl. Tschurtschenthaler 2013:66). Laut Kessler/Küppers (2008) kann Dramapädagogik die folgenden Kompetenzbereiche interkultureller kommunikativer Kompetenz besonders gut fördern. Erstens nennen sie die Bereitschaft, „Aufgeschlossenheit, Akzeptanz und Toleranz nicht nur mit Hilfe sprachlich-intellektueller, sondern auch physischer Zeichen zu äußern“ (ebd.:17) *savoir percevoir*. Sie greifen damit die Tatsache auf, dass jede Kommunikation auch eine körperliche Komponente hat (z.B. das Empfinden des eigenen Körpers, körperliche Nähe und Distanz zu anderen Personen, Körpersprache) und dass daher erfolgreiche interkulturelle Kommunikation nur unter Berücksichtigung dieser Komponente denkbar ist (vgl. ebd.:16-18). Zweitens diskutieren Kessler/Küppers (vgl. ebd.:11-13) unter dem Schlagwort *cultural awareness* die Potenziale der Dramapädagogik für die Bewusstmachung eigenkultureller Prägungen und den „relationalen Charakter eigener Standpunkte“ (ebd.:11).

In diesem Zusammenhang darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass dramapädagogisches Arbeiten die Fähigkeit fördern kann, sich in andere Menschen hineinzusetzen und ihre Handlungen und Gefühle nachzuempfinden (vgl. Kessler/Küppers 2008:13-15). Dieses Nachempfinden kann wie folgt unterschieden werden: Die Perspektivenübernahme, die sich auf das kognitive Nachempfinden bezieht, ist getrennt von der Empathie, mit der das emotionale Nachempfinden gemeint ist, zu sehen (vgl. Domkowsky/Walter 2012:121f; Aden 2014; Eschenauer 2014; Piccardo/Aden 2014). Auch für die Förderung von Offenheit und Extraversion bieten theater- und dramapädagogische Verfahren Möglichkeiten, wie Domkowsky/Walter (2012) darstellen. Sie knüpfen die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion und Offenheit an fremdsprachliche Kompetenz, indem sie Extraversion mit flüssigem Sprechen und der Abwesenheit von Sprechangst in Verbindung bringen und Offenheit als Teil interkultureller Kompetenz sehen. In ihrer Studie zu einem theaterpädagogischen Konzept entwickeln sich diese Merkmale positiv.

Insgesamt muss festgehalten werden, dass die Wirksamkeit drama- und theaterpädagogischer Verfahren für das sprachliche Lernen zwar immer wieder für einzelne Lernzielbereiche bestätigt und auch weiterhin erforscht wird (vgl. Bonnet/Küppers 2011), dass aber andererseits noch zahlreiche Forschungsdesiderata bestehen (vgl. Tschurtschenthaler 2013:53-55). Dennoch wird verschiedentlich angemerkt, dass die Verfahren auch dann positive Effekte auf die kommunikative Kompetenz haben können, wenn diese mit dem Theaterkonzept nicht direkt anvisiert werden (vgl. z.B. Müller 2008:88f). Passon (vgl. 2015:76f) untermauert diese These mithilfe einer empirischen Studie, in der sie die Inszenierung von Shakespeares *Romeo und Julia* als Großform in der 8./9. Klasse der Realschule untersucht. Das eingesetzte Konzept ist als theaterpädagogisch einzustufen, sodass keine sprachlichen Lernziele in der Fremdsprache Englisch festgelegt wurden. Dennoch zeigt Passon Verbesserungen in den Bereichen Wortschatz, Flüssigkeit und Erschließungsstrategien (vgl. ebd.:77) und stellt daher fest, „dass mittels eines theaterpädagogischen Ansatzes – ohne explizite Fokussierung auf fremdsprachendidaktische Inhalte – zugleich das fremdsprachliche Lernen gefördert werden

kann“ (ebd.). Möglicherweise ist dieser Umstand u.a. dadurch zu erklären, dass hier unfokussierter Spracherwerb stattfindet, bei dem sich nach Franceschini (2012:45) Lernerfolge einstellen, „ohne dass bewusst und mit gezielter Absicht die Aufmerksamkeit darauf gelegt wird“. Auch der nur beiläufige Kontakt mit anderen Sprachen oder Varietäten als der Mehrheitssprache bzw. der Standardvarietät kann demnach zu unfokussiertem Spracherwerb führen (vgl. Franceschini 2015:284-286).⁴⁸

2.4.3. Theater-/dramapädagogische Umsetzungsbeispiele mit einer Zielsprache

Wie bereits erwähnt kann die Nutzung von Theater-/Dramapädagogik für sprachliches Lernen in Deutschland mittlerweile als verbreitet bezeichnet werden (vgl. z.B. Surkamp/Hallet 2015; Schewe 2016; s. Kap. 2.4.1.). Sie erstreckt sich auf die Erst- und Fremdsprachendidaktik, auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie auf die Herkunftssprachendidaktik. Während die Erstsprachendidaktik im Folgenden ausgespart wird,⁴⁹ werden nun nacheinander einige Umsetzungsbeispiele und Projekte in Fremdsprachendidaktik, Deutsch als Zweitsprache und Herkunftssprachendidaktik vorgestellt. Die Auswahl der Umsetzungsbeispiele und Projekte erfolgte auf Basis der Vergleichbarkeit mit dem und der Relevanz für das Forschungsfeld der vorliegenden Studie (s. Kap. 2.4.5.), weswegen ausschließlich Umsetzungsbeispiele mit Kindern und Jugendlichen als Zielgruppe betrachtet werden. Es wird insbesondere herausgearbeitet, wie die dramapädagogischen Methoden eingesetzt werden, welche Lernziele mit dem jeweiligen Vorgehen hauptsächlich erreicht werden sollen und in welcher Sprache bzw. welchen Sprachen gearbeitet wird.

In den verschiedenen Fremdsprachendidaktiken wurden diverse didaktisch-methodische Konzepte im Rahmen von Dramapädagogik entwickelt, die teilweise auch auf empirischer Forschung beruhen. Zu nennen wären hier etwa Evens' (2003) Drama-Grammatik für das Fach Deutsch als Fremdsprache, bei der dramapädagogische Methoden zur Einübung grammatischer Strukturen und Muster genutzt werden. Tselikas' (1999) ebenfalls für Deutsch als Fremdsprache entstandene Dramapädagogik zielt schwerpunktmäßig auf die Förderung mündlicher Kommunikationskompetenzen ab und ist auch in anderen Fremdsprachendidaktiken anwendbar. Für den Englischunterricht wurde Kesslers (2008) Interkulturelle Dramapädagogik entwickelt, mit deren Hilfe interkulturelle Kompetenzen gefördert werden sollen, und auch der Ansatz von Jäger (2011) ist ähnlich zu verorten (s. Kap. 2.4.2.). Exemplarisch für die Fremdsprachendidaktik sollen im Folgenden die Vorschläge von Butzkamm/Caldwell (2009:142-166) für den Englischunterricht skizziert werden, bei denen es um die szenische Darstellung von zuvor eingeübten Dialogen aus dem Lehrwerk geht. Diese szenische Darstellung sei „not just sugar-coating on the pill, it's the best way of getting students actively immersed in the material and a further step on the road to normal communicative situations“ (ebd.:156), sodass damit auf eine Annäherung an authentische

⁴⁸ Diese Form des Spracherwerbs bezieht sich laut Franceschinis (vgl. 2015:283) Beobachtungen oft auf sozial weniger wichtige Sprachen (s. Kap. 2.1.5.). In von ihr und Kolleg:innen in der Schweiz, Tschechien, Slowenien und Norditalien erhobenen und analysierten Sprachbiografien kristallisierten sich gerade die Kenntnisse dieser im Alltag im direkten Kontakt erworbenen Sprachen als sprachbiografisch bedeutsam heraus.

⁴⁹ Dies ist zum einen dadurch begründet, dass die Erstsprachendidaktik für die vorliegende Studie nur am Rande relevant ist, und zum anderen dadurch, dass in der Erstsprachendidaktik keine Theaterprojekte identifiziert werden konnten, die nicht ausschließlich auf diese eine Erstsprache ausgerichtet sind.

Kommunikationssituationen und das dort stattfindende sprachliche Handeln unter vollem körperlichen Einsatz abgezielt wird. Zunächst werden vorgegebene Dialoge auswendig gelernt, zu sprechen geübt und anschließend in ihrer szenischen Darstellung geprobt. Darauf folgt eine Phase des *role-making* (vgl. ebd.:158), in der die Schüler:innen das Gelernte variieren und in eigens entwickelten Dialogen anwenden. Die Anbindung an Ziele des Fremdsprachenunterrichts wie z.B. Sprechflüssigkeit und Adäquatheit der Aussprache ist dabei also deutlich gegeben. Die szenische Arbeit findet aber auch statt, um den Schüler:innen quasi-authentische Möglichkeiten zum Üben und Verwenden der Fremdsprache zu bieten – dies ist in engem Zusammenhang mit dem kommunikativen Ansatz zu sehen, denn das dramapädagogische Verfahren dient hier dazu, mit im Fremdsprachenunterricht bereits vorhandenen Texten authentischer sprechend umzugehen und auf dieser Basis individuellere Texte zu entwickeln und szenisch darzustellen. Über den kommunikativen Ansatz hinaus führt die Phase des *role-making*.

Im Bereich Deutsch als Zweitsprache werden dramapädagogische Lernformen seit Längerem zur Sprachförderung eingesetzt. Das *Jacobs Sommercamp* (vgl. Stanat et al. 2005; Rösch 2006; 2007) kann als Vorreiter gelten, da es breit rezipiert und viel diskutiert wurde sowie zur Entwicklung weiterer, ähnlicher Projekte geführt hat. Es wurde 2004 bis 2007 in Bremen als Feriencamp mit jeweils ca. 150 Grundschulkindern aus sogenannten Brennpunktschulen durchgeführt. Ein großer Anteil der Kinder hatte einen Migrationshintergrund und kam aus sozial benachteiligten Familien; auch zahlreiche Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf nahmen am Camp teil. Im Camp wurden Freizeitaktivitäten mit expliziter Sprachförderung als DaZ-Unterricht und impliziter Sprachförderung durch Dramapädagogik kombiniert. Es wurde täglich an der Entwicklung und Darstellung von Szenen gearbeitet, die schließlich als komplettes Theaterstück aufgeführt wurden. Die explizite und implizite Sprachförderung bezog sich auf die Aspekte des Deutschen, die für DaZ-Kinder im Allgemeinen als schwierig erachtet werden (z.B. Funktionswörter, Wechselpräpositionen; vgl. Rösch 2006:295f). Die deutsche Sprache war also die einzige Zielsprache in diesem Projekt, und auch als Arbeitssprache oder zu anderen Zwecken wurden, soweit feststellbar, keine anderen Sprachen eingesetzt. Ein wichtiger Grund dafür, warum das *Jacobs Sommercamp* so bekannt geworden ist, ist die von Anfang an mitgeplante und durchgeführte Begleitforschung zur Evaluation der Sprachförderung: Dabei wurde mittels eines Kontrollgruppendesigns untersucht, ob die implizite Sprachförderung durch die Theaterarbeit bessere oder schlechtere Ergebnisse erzielte als die Kombination dieser impliziten mit zusätzlicher expliziter Sprachförderung (vgl. Rösch 2007:288f). Dabei zeigte sich, dass die Kombination beider Förderungsformen effektiver war – zumindest in Bezug auf die getesteten Kompetenzen in den Bereichen Grammatik und Lesen (vgl. ebd.). Wie bei ähnlichen Projekten auch konnte aber die langfristige Wirksamkeit nicht nachgewiesen werden – bei der Nachhaltigkeit handelt es sich laut Bryant (2012:28) um ein allgemeines Problem von Ferienprojekten mit Theater.

Das Tübinger Ferienprojekt *Stadt der Kinder* im Jahr 2011 bis 2015 (vgl. Bryant 2012; 2018) war wie das *Jacobs Sommercamp* auf die Zielsprache Deutsch begrenzt und wurde von Kindern mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf besucht, zielte aber auf spezifischere Kompetenzen ab, nämlich auf die schriftlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen im Deutschen. Diese stellen vor allem, aber nicht nur bei Kindern mit DaZ einen Problembereich dar (s. Kap. 2.1.4.) und sollten im Tübinger Projekt durch eine Kombination von Theaterpädagogik und Evens' (2003) Drama-Grammatik, die die implizite und die explizite Sprachförderung sinnvoll

verbinden sollte, gefördert werden (vgl. Bryant 2012:28-30, 39-42). Dabei wurde konzeptionell schriftliche Kommunikation initiiert, indem mithilfe der theater- und dramapädagogischen Methoden „die Kommunikationsbedingungen in Richtung Distanzpol“ (ebd.:36) verschoben und den Lernenden die unter solchen Bedingungen zu verwendenden sprachlichen Mittel an die Hand gegeben wurden. Die Lernenden entwickelten in Workshops ein Theaterstück, das sie im Verlauf des Projektes teilweise und zum Abschluss im Ganzen aufführten. Auch bei diesem Projekt lag der Fokus der Sprachförderung klar auf der Zielsprache Deutsch, während andere Sprachen und Multikompetenz in den Projektberichten keine Erwähnung fanden. Bryants (vgl. ebd.:29) Evaluation bezieht sich auf die Veränderungen in mündlichen und schriftlichen Sprachproduktionen der Teilnehmer:innen und zeigt insgesamt ermutigende Ergebnisse (vgl. ebd.:44-50).

Beim seit 2007 regelmäßig in Hamburg durchgeführten *TheaterSprachCamp* verbringen ca. 280 Schüler:innen der 3. und 4. Klassen drei Wochen miteinander und erarbeiten ein Theaterstück (vgl. Sting 2012:58f). Die Zielgruppe des Camps sind Schüler:innen mit Sprachförderbedarf und Migrationshintergrund (vgl. ebd.:58), sodass ein Großteil der teilnehmenden Schüler:innen neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache im sprachlichen Repertoire hat. Im Camp wird erstens auf die „Entwicklung einer positiven Einstellung der Kinder zum eigenen Lernvermögen“ (ebd.:59) abgezielt und zweitens sollen ihre Kompetenzen im Deutschen verbessert werden (vgl. ebd.), wobei die sprachlichen Lernziele nicht näher spezifiziert werden. Beides soll – wie auch beim *Jacobs Sommercamp* und *Stadt der Kinder* – durch eine Integration der Aspekte Sprache, Theater und Freizeit erreicht werden (vgl. ebd.:58f), wobei die Sprachförderung mit der Theaterarbeit kombiniert wird (vgl. ebd.:59) und fünf Mal pro Woche jeweils vier Stunden lang stattfindet. Sting erwähnt zwar, dass neben der Zielsprache Deutsch auch die Herkunftssprachen der mehrsprachigen Schüler:innen berücksichtigt werden und dass „die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder [...] als positive Fähigkeit und Lernchance angesehen“ (ebd.) wird, gibt dazu jedoch keinerlei weitere Informationen (etwa über die betroffenen Herkunftssprachen oder den konkreten Umgang damit im Camp), sodass das Ausmaß und die Art und Weise dieser Berücksichtigung offen bleibt. Das *TheaterSprachCamp* ist von Kinze (2012) und Kinze/May (o.J.) evaluiert worden, um Veränderungen in einer Vielzahl an sprachlichen Wissensbereichen und Teilfertigkeiten festzustellen. Trotz insgesamt positiver Ergebnisse zeigte sich wieder das schon im Zusammenhang mit dem *Jacobs Sommercamp* erwähnte Nachhaltigkeitsproblem, d.h. die mittel- und langfristigen Auswirkungen der Teilnahme am Projekt sind noch nicht erwiesen (vgl. Kinze 2012:93f; Sting 2012:62).

Auch im Herkunftssprachenunterricht werden Theaterprojekte durchgeführt, bei denen üblicherweise die Herkunfts- als Ziel- und Arbeitssprache und die Umgebungs- als weitere Arbeitssprache eingesetzt wird. Exemplarisch wird im Folgenden ein Theaterprojekt an einer *community school*⁵⁰ im Vereinigten Königreich knapp dargestellt (vgl. Anderson/Chung 2014:282-287): Dort entwickelten Lernende von Punjabi als Herkunftssprache im Alter von sechs bis 17 Jahren ein Theaterstück auf Punjabi, welches ein Familiendrama zur Situation junger Frauen bei der Heirat darstellte und das sowohl auf Punjabi als auch auf Englisch

⁵⁰ *Community schools* sind Schulen außerhalb des regulären britischen Schulsystems, in denen sogenannte *community languages* unterrichtet werden, d.h. andere Sprachen als Englisch, die in den Familien und/oder Vierteln eines bestimmten Gebiets verwendet werden (vgl. Anderson/Chung 2014:279).

erarbeitet und aufgeschrieben sowie aufgeführt wurde. Die Lernenden trugen die Verantwortung für den Inhalt und die Aufführung des Stückes und übernahmen diese mit wachsendem Eifer. Als Bereich des Punjabi-Lernens, auf den dieses Projekt besondere Auswirkungen hatte, greifen Anderson/Chung (vgl. ebd.:287) die mündliche Kommunikation heraus und erläutern, die Lernenden erlangten größere Flüssigkeit beim Sprechen, trainierten ihre Aussprache und lernten durch den Ausbau der eigenen Selbstbewusstheit bezüglich ihrer Sprachkompetenz das laute Sprechen auf Punjabi.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle diese Ansätze und Projekte zum Ziel hatten, die Kompetenzen der Teilnehmenden in einer bestimmten Sprache zu fördern. Außerdem kam bei der Theaterarbeit entweder nur diese Zielsprache oder die Zielsprache in Kombination mit einer weiteren Arbeitssprache zum Einsatz. Somit ist keines der Projekte als mehrsprachig im Sinne von mehr als zweisprachig einzustufen – derartige Projekte werden im folgenden Kapitel vorgestellt, wobei der Fokus verstärkt auf schulisch veranstaltete Projekte gelegt wird.

2.4.4. Theater-/dramapädagogische Projekte mit mehreren Sprachen: Mehrsprachiges Theaterspiel an der Schule

Bevor in Kapitel 2.4.5. auf die mehrsprachige Theatergruppe eingegangen wird, die das Forschungsfeld für die vorliegende Untersuchung darstellte, werden im Folgenden weitere ebenfalls tatsächlich mehrsprachige Projekte vorgestellt. Dadurch lässt sich die Theatergruppe, zu der die Untersuchungsteilnehmenden gehören, mit diesen ähnlichen Gruppen vergleichen und ihre spezifischen Charakteristika lassen sich feststellen. Nur äußerst wenige Theaterprojekte, die (auch) Sprachbildung anvisieren, sind so angelegt, dass sie tatsächlich mehrsprachig, d.h. unter Beteiligung von mehr als zwei Sprachen stattfinden und Aspekte von Multikompetenz miteinbeziehen. Die folgende Darstellung enthält alle solchen Projekte, die ich ausfindig machen konnte.

Glage (2000) berichtet knapp von einem Theaterprojekt an einem Gymnasium in Hamburg, bei dem mehr als zwei Sprachen, darunter auch Herkunftssprachen, zum Einsatz kamen: Aufgeführt wurde Shakespeares *Sommernachtstraum* in den Sprachen Deutsch, Farsi, Italienisch, Polnisch, Serbisch und Türkisch. Jede Figur sprach eine dieser Sprachen, sodass auch Dialoge mit Sprachenwechseln (z.B. zwischen Farsi und Serbisch) vorkamen. Auch wenn solche scheinbar willkürlichen Sprachenwechsel als eher unauthentisch einzustufen sind, da keinerlei pragmatischer Nutzen dabei zu erkennen ist, entschied man sich in diesem Projekt bewusst für diese Vorgehensweise, wodurch laut einer der teilnehmenden Schülerinnen „die Echtheit« der Spieler und Spielerinnen“ gewahrt bleibe (ebd.:13). Dies kommentierte eine andere teilnehmende Schülerin wie folgt (ebd.): „»Die Paare verstehen sich ja doch auch nicht, wenn sie Deutsch miteinander reden, dann können sie sich auch gleich auf Türkisch oder Italienisch anschreien. So ist das Unverständnis wenigstens echt«“. Die Verständlichkeit des Stückes für das Publikum wurde dadurch gesichert, dass erläuternde und zusammenfassende Passagen „von einer neutralen Beobachterin“ auf Deutsch eingefügt wurden (ebd.). Zu den von Glage notierten und für die vorliegende Studie relevanten Beobachtungen gehört zum einen, dass die Schüler:innen zwar zunächst erstaunt und zurückhaltend auf die Idee, in ihren Herkunftssprachen Theater zu spielen, reagierten, aber bald begannen, mit den

verschiedenen Sprachen spielerisch und somit kreativ umzugehen.⁵¹ Zum anderen führt Glage aus, dass die Schüler:innen einen anderen Umgang mit Körpersprache (d.h. Gestik und Mimik) erfuhren und ihr eigenes Repertoire an sprachlichen und nicht-sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten erweiterten. Besonders die Tatsache, dass die Schüler:innen eben nicht alle beteiligten Sprachen verstanden, zwang sie dazu, sich verstärkt auf die körpersprachlichen Signale der Mitspieler:innen zu verlassen bzw. diese selbst einzusetzen. Von einzelnen Schüler:innen berichtet Glage (vgl. ebd.), dass Unterschiede in ihrer körpersprachlichen Ausdrucksweise beobachtet wurden, je nachdem welche Sprache der oder die Schüler:in gerade benutzte – ein Hinweis darauf, dass das subjektive Spracherleben einer Person sich je nach Sprache unterscheiden kann (s. Kap. 2.1.3.). Zu diesem Projekt liegen keine weiteren Berichte und keine wissenschaftlichen Untersuchungen vor, sodass die Vergleichbarkeit mit der mehrsprachigen Theater-AG nur allgemein festgestellt und nicht näher untermauert werden kann.

Ein größeres Projekt war das 2008 und 2009 im PASCH-Netzwerk⁵² durchgeführte Projekt *SPRACH-FLUSS*, bei dem mehrsprachige Theaterworkshops in Subsahara-Afrika und Deutschland durchgeführt wurden (vgl. Holl 2008; 2011a; 2011b). Dieses Projekt wurde initiiert, um einerseits die Vernetzung von Deutschlehrkräften und Institutionen mit DaF-Unterricht in Afrika zu stärken und dabei Multiplikator:innen für den dramapädagogischen DaF-Unterricht zu schaffen, und um andererseits afrikanische DaF-Lernende für die deutsche Sprache zu begeistern. Man wollte Deutsch als nützliche Sprache der internationalen Kommunikation erlebbar machen und für das Deutschlernen motivieren. In verschiedenen Workshopphasen an unterschiedlichen Standorten in Subsahara-Afrika und Deutschland erarbeiteten Teilnehmende aus 16 afrikanischen Ländern (z.B. Kenia, Südafrika, Uganda) mit Unterstützung von Theaterpädagog:innen aus Deutschland einzelne Szenen und schließlich ganze Theaterstücke. Dabei wurden Mehrsprachigkeit und Theaterpädagogik gezielt miteinander verbunden, wodurch eine Sammlung von Übungen entstand, die in Holl (2011a) veröffentlicht wurde. Der Leitgedanke dabei war, dass Fertigkeiten, Wissen und vor allem Strategien von erfolgreichen Sprachenlernenden mit theaterpädagogischen Übungen entwickelt oder verstärkt werden können, z.B. Übungen zur Erlernung von Mnemotechniken (vgl. Holl 2011:18f). Zentrale theaterpädagogische Aspekte waren, dass die Teilnehmenden die Arbeit aktiv mitgestalteten und sich dabei ganz persönlich einbringen konnten. Dabei wurde die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden als Zugang zu ihrer Individualität genutzt (vgl. ebd.:19-21): Über Übungen zu und Fragen nach ihren Sprachenbiografien und ihrem täglichen Umgang mit Sprachen wurden individuelle Erfahrungen und Meinungen freigelegt, die Eingang in die Szenen fanden. Es wurden z.B. Sprachenporträts gezeichnet (vgl. ebd.:21) und mehrsprachige Übungen durchgeführt (z.B. Sprachknöpfe; vgl. Holl 2011a:55-57). Zu Beginn jedes Workshoptags wurde eine sogenannte Frage des Tages gestellt (vgl. Holl 2011b:20, 22f; Holl 2011a:19f), die sich auf verschiedene Themen beziehen konnte, immer aber einen persönlichen Bezug zu den Teilnehmenden hatte. Die im Plenum gegebenen Antworten auf die

⁵¹ „Die Spieler übernahmen Wörter aus der Sprache der anderen Spieler, veränderten sie und spielten mit ihnen. Je mehr die Spielerinnen und Spieler über ihre unterschiedlichen Sprachen erfuhren, desto größer wurde der sprachkreative Anteil in den einzelnen Szenen. Das Spiel mit den Sprachen konnte beginnen“ (Glage 2000:13).

⁵² Das PASCH-Netzwerk ist ein im Rahmen der Initiative *Schulen: Partner der Zukunft* entstandener Zusammenschluss von Deutschen Auslandsschulen und anderen Schulen mit DaF-Unterricht in der ganzen Welt (vgl. www.pasch-net.de).

auf Deutsch gestellte Frage des Tages wurden im Laufe des Tages immer wieder aufgegriffen und flossen in die erarbeiteten Szenen ein.

Die Theaterworkshops bei *SPRACH-FLUSS* und die dabei entstandenen Theaterstücke sind als tatsächlich mehrsprachig im Sinne der Beteiligung von mehr als zwei Sprachen einzustufen, da neben der Fremdsprache Deutsch eine Vielzahl weiterer Sprachen zum Einsatz kam. Neben den in den beteiligten afrikanischen Ländern vorhandenen Amtssprachen Englisch und Französisch waren zahlreiche weitere afrikanische Sprachen willkommen und wurden auch in die Szenen integriert (vgl. Holl 2008:36f). Dies geschah beispielsweise durch sogenannte serielle Spielaufgaben (vgl. ebd.:37), bei denen ähnliche Szenen nacheinander in verschiedenen Sprachen dargestellt werden, z.B. die Verkündung von Dornröschens Geburt über verschiedene Kanäle der Presse. Die dadurch geförderte positive Bewertung von im Alltag oft eher als minderwertig bewerteten Sprachen (s. Kap. 2.1.5., 2.3.5.) und der damit verbundenen Mehrsprachigkeit war für das Projekt wichtig und zeigt seine Relevanz für die mehrsprachige Theater-AG: Holl (ebd.:37) hält fest, mit *SPRACH-FLUSS* „soll der Blick auf eine größere sprachliche Offenheit und die Toleranz von mehreren Sprachen gerichtet werden, indem die teilnehmenden Schüler jede zusätzlich eingebrachte Sprache in ihrer Eigenart als (ästhetische) Bereicherung erkennen und würdigen.“ Auch von Auswirkungen der mehrsprachigen Theaterarbeit auf die Persönlichkeitsentwicklung berichtet Holl (2011b:23). So erwähnt sie das Beispiel eines 14-jährigen Mädchens aus Südafrika, das sich zunächst nur mit äußerster Zurückhaltung am Theaterworkshop beteiligte, leise sprach und Blickkontakt vermied. Nachdem sich bei der Erarbeitung ihres Sprachenporträts gezeigt hatte, dass sie vier Sprachen sprach und ein Talent für Aussprache besaß, sollte sie vor der Gruppe darstellen, wie sich ihre Zulu sprechende Großmutter verhält. Bei der Verkörperung ihrer Großmutter verwandelte sich das Mädchen nun völlig, sie schimpfte lautstark auf Zulu und bewegte sich wild und temperamentvoll. Als sie anschließend die Darstellung auf Deutsch wiederholte, behielt sie Lautstärke und wilde Gestik bei, übertrug also ihre Erfahrung und ihr Können in Zulu auf die Darstellung in deutscher Sprache. Im weiteren Verlauf des Workshops beteiligte sie sich vielseitig an der Theaterarbeit; Holl (ebd.:23) hält hierzu fest: „Der Umweg über die Muttersprache ermutigte [das Mädchen], völlig neue Aspekte ihrer Persönlichkeit zu zeigen.“ Es sind u.a. solche Entwicklungen, auf die im Forschungsfeld der vorliegenden Studie abgezielt wird, und auch die in *SPRACH-FLUSS* entstandenen Lehrmaterialien haben Eingang in dieses Feld gefunden.

Ein weiterer Ansatz, bei dem im Theaterspiel mehrere Sprachen miteinander kombiniert werden, ist das Mehrsprachige Lesetheater (MELT) (vgl. Ilg et al. 2015; Massler 2017; Kutzelmann et al. 2016; 2017), jedoch unterscheidet sich dieser von den bereits dargestellten Ansätzen in einigen Punkten. In einem von 2014 bis 2017 laufenden Projekt mit Partnern aus Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz⁵³ wurde das Lesetheater weiterentwickelt und um mehrsprachige Aspekte erweitert. Beim Lesetheater handelt es sich um ein Lautleseverfahren für literarische Texte mit dem Ziel der Leseförderung in den Bereichen Leseflüssigkeit und Lesemotivation (vgl. Massler/Kutzelmann 2017) – zwei Bereiche

⁵³ Pädagogische Hochschule Weingarten, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, SCRIPT Luxemburg; Kooperationsklassen (5. bis 8. Klasse) aus der Realschule Weingarten, der Pestalozzischule Rorschach, dem Lënster Lycée, der Vorarlberger Mittelschule. Weitere Informationen sind abrufbar unter <http://melt-multilingual-readers-theatre.eu/>.

von Lesekompetenz, in denen Schüler:innen oft Schwierigkeiten haben (vgl. Junk-Deppenmeier/Schäfer 2010; Geist/Krafft 2017:53-62; s. Kap. 2.1.4.). Im Projekt MELT wurden die Lesetexte in mehreren Sprachen gestaltet und der Ansatz wurde in einem zyklischen Verfahren mit Rückkopplung an die Unterrichtspraxis evaluiert und angepasst.⁵⁴ Das Ergebnis ist ein achtschrittiges Verfahren (vgl. Kutzelmann et al. 2016), bei dem zunächst das MELT als Methode vorgestellt und ein Überblick über das gesamte Lesetheaterstück gegeben wird, bevor die Lehrkraft das Stück der Klasse vorliest. Anschließend beginnt die Arbeit in Gruppen, in denen sich die Schüler:innen mit ihrer jeweiligen Szene beschäftigen und Rollen verteilen. Ihr dabei erarbeitetes Verständnis der Szene wird vor der Klasse mündlich zusammengefasst und die Rollen werden vorgestellt. Es folgt eine in Arbeitsgruppen stattfindende Phase des Lesenübens, in der Feedback gegeben wird. Schließlich wird das Lesetheaterstück in einer Generalprobe und abschließenden Aufführung in der Klasse präsentiert.

Durch MELT soll insbesondere sprachenvernetzendes Arbeiten an der Schule angeregt und die Schüler:innen sollen in ihrer individuellen Mehrsprachigkeit gefördert werden sowie metalinguistisches und zwischensprachliches Bewusstsein entwickeln (vgl. Ilg et al. 2015:53f). Dazu wurden bei der Umgestaltung von einem Dutzend literarische Texte die einzelnen Rollen auf Englisch, Französisch und tlw. Migrationssprachen (z.B. Russisch, Türkisch) geschrieben, sodass jedes Leseskript zwei bis vier Sprachen enthält (vgl. ebd.:54f; Ilg et al. 2017). MELT kann zwar in erster Linie als Leseverfahren charakterisiert werden, es enthält aber auch dramatische Anteile. Erstens bleibt es bei MELT nicht beim reinen Vorlesen, sondern dieses wird eben dramatisch in Szene gesetzt: Die Schüler:innen lesen die Texte im Sinne eines Theaterskripts gemeinsam vor, d.h. sie sprechen abwechselnd und tragen ihre Rollen mit emotionalem und ansatzweise auch körpersprachlichem Ausdruck vor. Zweitens sieht MELT die Option vor, dramapädagogische Übungen und Inszenierungstechniken einzusetzen, beispielsweise um die Schüler:innen auf die MELT-Arbeit einzustimmen, um sie bei der Texterschließung zu unterstützen oder um die Beschäftigung mit den Rollen zu erleichtern (vgl. Ilg et al. 2015:57-64). Laut Massler (2017) wurde MELT von den das Konzept erprobenden Lehrkräften als sinnvoll und wirksam bewertet, was auch den Aspekt der Schulsprache Deutsch und der Fremdsprachen einschließt (vgl. auch Götz et al. 2017). MELT ist vor allem durch die enge Orientierung an bereits vorliegenden Skripten von der mehrsprachigen Theater-AG zu unterscheiden. Dennoch ist es an dieser Stelle erwähnenswert, da es erstens zur Integration in den Regelunterricht gedacht ist und da es zweitens nicht ausschließlich Sprachen am oberen Ende sprachlicher Hierarchien verwendet.

Für die vorliegende Studie sind das folgende Augsburger Projekt und die dort durchgeführte Forschung aufgrund von Ähnlichkeiten mit der mehrsprachigen Theater-AG besonders relevant. Auf Basis eines bereits seit mehreren Jahren bestehenden Kooperationsprojektes⁵⁵ und unter Bezugnahme auf *SPRACH-FLUSS* liefte 2013 bis 2016 unter Leitung der Universität Augsburg (Martina Rost-Roth) das Projekt *Inszenierte Mehrsprachigkeit* (vgl. Rost-Roth et al. 2015; 2016a;

⁵⁴ Nähere Informationen dazu finden sich in den Beiträgen bei Kutzelmann et al. (2017), z.B. bei Kutzelmann/Götz (2017).

⁵⁵ Es handelt sich um das Projekt *Dramapädagogik in sprachlich und kulturell heterogenen Schülergruppen* in Augsburg, online abrufbar unter https://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/DaF/projekte/Dramapaedagogik-Projekt_neu.html.

2016b; BMBF 2015).⁵⁶ Dabei wurde mit Hilfe von Theaterpädagog:innen und Studierenden des Lehramtes hauptsächlich in der Jahrgangsstufe 7 von drei Haupt- bzw. Mittelschulen in Augsburg Unterricht durchgeführt, der sowohl dramapädagogisch als auch mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichtet war. Im Projekt wurde das Ziel verfolgt, die ganzheitliche Sprachbildung an Schulen mit sprachlich und kulturell heterogen zusammengesetzten Klassen zu fördern und dabei die Sprachbewusstheit der Schüler:innen zu entwickeln – Ziele, die im Kontext durchgängiger Sprachbildung und im Diskurs um Deutsch als Zweitsprache in zahlreichen Projekten verfolgt werden. Hier wurde aber im Unterschied zu vielen Projekten im Kontext DaZ explizit die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler:innen als für das Lernen und die Erziehung nutzbar einbezogen (vgl. Rost-Roth et al. 2016b:14). Dieser Einbezug von Herkunfts- und Familiensprachen – erwähnt werden z.B. Rumänisch, Arabisch, Vietnamesisch (vgl. BMBF 2015:28) – unterscheidet das Projekt auch von anderen Theaterprojekten an regulären deutschen Schulen. Rost-Roth et al. (2015:257) halten zu den Zielen von *Inszenierte Mehrsprachigkeit* fest: „Das Projekt untersucht Optionen, die in der außerschulischen Wirklichkeit vorhandene mehrsprachige Lebenswelt in die pädagogische Arbeit und Sozialförderung zu integrieren.“ Die Methode, die zur Erreichung dieses Ziels gewählt wurde, ist die Dramapädagogik, denn es ging um „die Inszenierung von Mehrsprachigkeit in spielerischen Szenarien“ (ebd.:249). Durch die Kombination von Dramapädagogik mit sprachenübergreifenden Ansätzen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik zielte man auf positive Auswirkungen auf die Lernprozesse in den Klassen sowie eine Steigerung der performativen Kompetenz der Schüler:innen ab (s. Kap. 2.4.2.). Dieser Unterricht wurde sowohl im Regel- als auch im Rahmen von Projektunterricht durchgeführt.

Als vom BMBF gefördertes Projekt, das zum Forschungsschwerpunkt *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit*⁵⁷ gehörte, stellte *Inszenierte Mehrsprachigkeit* das Forschungsfeld für verschiedene empirische Teilstudien dar. Dabei wurde das dramapädagogische, mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtsgeschehen aus drei Perspektiven beforscht. Erstens wurde die Interaktion zwischen den Beteiligten analysiert (vgl. Rost-Roth et al. 2015:255). Zweitens wurde die Seite der Lehrenden fokussiert, indem erhoben wurde, welche Erfahrungen und Kenntnisse sie in die Projektarbeit mitbrachten und wie ihre Sicht auf die Projektarbeit war. Drittens wurde mit ähnlichen Zielen die Seite der Schüler:innen fokussiert: Neben verschiedenen Fragebogenerhebungen wurde der Sprachstand mittels C-Tests und Profilanalyse,⁵⁸ und die Perspektive der Schüler:innen wurde mittels qualitativer Leitfadeninterviews und *stimulated recall* erhoben (vgl. ebd.:254-256; Rost-Roth et al. 2016:253-256). Erste Ergebnisse zur Perspektive der Lehrenden werden in Wlossek/Rost-Roth (2016) vorgestellt. Die Publikation genauerer Ergebnisse aus dem Projekt *Inszenierte Mehrsprachigkeit* steht noch aus, jedoch äußern Mengele et al. (2016) die Vermutung,

⁵⁶ Weitere Informationen zum Projekt *Inszenierte Mehrsprachigkeit* sind zu finden bei: Forschungsschwerpunkt sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit (2013), BMBF 2016, Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (2014), Philologisch-Historische Fakultät der Universität Augsburg (2016).

⁵⁷ Vgl. Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit (2013).

⁵⁸ An der Verwendung dieser Sprachstandserhebungsinstrumente zeigt sich, dass diese Studie nicht konsequent eine Multikompetenz-Perspektive auf Mehrsprachigkeit einnimmt, denn die Instrumente beziehen sich jeweils auf eine einzelne Sprache, nicht aber auf sprachenübergreifende Kompetenzen.

dass von pauschalen Aussagen abgesehen werden muss und eine gelungene und ertragreiche Umsetzung der Szenarien von dem Zusammenspiel zahlreicher Einflussfaktoren abhängig ist, wie bspw. der Lernerpersönlichkeit, den Vorerfahrungen/Einstellungen zum Einbezug von Herkunftssprachen bei Schülern und Lehrenden, wie auch von strukturellen Rahmenbedingungen. (ebd.:114)

Die Autor:innen halten also die Einstellungen der Schüler:innen dazu, ob und wie Herkunftssprachen im Schulunterricht berücksichtigt werden, für einen Erfolgsfaktor für die im Projekt verfolgte Kombination von Mehrsprachigkeitsdidaktik und Dramapädagogik. In der vorliegenden Studie werden die Einstellungen der Schüler:innen untersucht, wobei der Fokus aber auf alle für die Schüler:innen relevanten Sprachen ausgeweitet wird. Darüber hinaus wird nach ihrem Umgang mit Mehrsprachigkeit als ein verschiedene Sprachen und sprachenübergreifende Kompetenzen (Multikompetenz) integrierendes Phänomen gefragt. Das Forschungsfeld ist in einigen Punkten mit dem von *Inszenierte Mehrsprachigkeit* – ein Projekt, das zeitgleich, aber unabhängig von der mehrsprachigen Theater-AG innerhalb von *PlurCur* stattfand – vergleichbar, wenn es sich auch in wesentlichen Punkten davon unterscheidet. Der Ansatz, Mehrsprachigkeit als Ressource zu sehen und dabei auch Sprachen mit geringem Prestige explizit einzubeziehen, sowie die Altersgruppe sind beiden Projekten gemeinsam. Unterschiede bestehen bei der Anlage des Projektes, welche in Augsburg mehr Partner beinhaltete und stärker auf Forschung ausgerichtet war. Auch unterscheiden sich die Schulformen, an denen die Projekte durchgeführt wurden. Darüber hinaus muss der Stellenwert des bei der Projektarbeit erarbeiteten Theaterstücks bzw. der Szenen unterschiedlich eingeschätzt werden: Während die Kölner AG weitgehend auf die Entwicklung und schließlich auch Aufführung eines Stückes ausgerichtet war, scheinen beim Augsburger Projekt pädagogische Lernziele eine stärkere Rolle gespielt zu haben.

2.4.5. Feldbeschreibung: Konzept der mehrsprachigen Theater-AG Theater spielen in allen unseren Sprachen

Nachdem auf Basis der Fachliteratur ein Überblick über Drama- und Theaterpädagogik im Rahmen der Fremdsprachendidaktik gegeben und einzelne Theaterprojekte und diesbezügliche Forschungsergebnisse vorgestellt worden sind, folgt an dieser Stelle die Beschreibung der mehrsprachigen Theater-AG *Theater spielen in allen unseren Sprachen*. Da es sich dabei um das Forschungsfeld der vorliegenden Studie handelt, stellt diese Beschreibung auch die Feldbeschreibung dar. Dabei wird auf verschiedene Arten von Quellen zurückgegriffen: Es werden Publikationen genutzt, in denen es konkret um die AG selbst geht (vgl. Fasse 1994-2018; 2011; 2014; 2015; Fasse/Henning 2016), und solche, auf die in der AG Bezug genommen wurde. Diese Informationen werden mit Hilfe des bereits gegebenen Überblicks über Drama- und Theaterpädagogik eingeordnet und ggf. kontextualisiert. Des Weiteren werde ich zur Darstellung des Geschehens in der mehrsprachigen Theater-AG auch Erkenntnisse heranziehen, die ich im Rahmen der Mitarbeit im Projekt *PlurCur*, bei Gesprächen mit der Leiterin der AG und anderen Personen an der Schule gewonnen habe. Schließlich basiert die Feldbeschreibung auch auf den wie in Kapitel 3.3.2.2. näher beschrieben gewonnenen Sekundärdaten aus der nicht-teilnehmenden Beobachtung der AG und der Dokumentenanalyse.

Bei der Schule, an der die mehrsprachige Theater-AG entstand, handelte es sich um ein Gymnasium in Köln. Das Fremdsprachenangebot an dieser Schule umfasste neben dem

Englischen mit Französisch und Spanisch zwei weitere typische Schulfremdsprachen. Während der Laufzeit des Projektes *PlurCur* und der Datenerhebung der vorliegenden Studie gab es zeitweise eine Arbeitsgemeinschaft, in der die Schüler:innen Russisch lernen konnten. Sprachenübergreifende Angebote gab es hier nicht. Das Gymnasium wies einen vergleichsweise hohen Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund auf. Die damit zusammenhängende individuelle Mehrsprachigkeit zahlreicher Schüler:innen, die oft als lebensweltliche Mehrsprachigkeit charakterisiert werden kann (s. Kap. 2.1.4.), wurde zunächst nicht im Sinne des Gesamtsprachencurriculums genutzt. Dass also dort die individuelle Mehrsprachigkeit der Schüler:innen an keiner Stelle im schulischen Leben bewusst wahrgenommen, sichtbar gemacht und genutzt und dementsprechend auch nicht gefördert wurde, führte eine Lehrerin dieser Schule mit vielfältigen eigenen Erfahrungen mit individueller, gesellschaftlicher und diskursiver Mehrsprachigkeit zu der Idee, der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen einen Raum zu geben (vgl. z.B. Fasse 1994-2018). Sie verfolgte damit Ziele auf verschiedenen Ebenen: Zum einen visitierte sie bei den teilnehmenden Schüler:innen eine veränderte Wahrnehmung der jeweils im Repertoire der Gruppe vorhandenen Sprachen und der jeweiligen im eigenen Repertoire vorhandenen Sprachen an. Zum anderen zielte sie auf Veränderungen im Bereich der Schulentwicklung. Auch sprachenpolitische Ziele können identifiziert werden, da sie betonte, dass gerade solche Sprachen, die in Deutschland seltener verwendet werden und über weniger Prestige verfügen, durch die mehrsprachige Theater-AG sichtbar und somit auch nutzbar gemacht werden sollten. In Bezug auf gesamtsprachencurriculare Entwicklungen lehnte sie (vgl. Fasse 2011:44f) monolingual ausgerichteten Unterricht auf Basis von bereits ausgebauten Kompetenzen in der Unterrichtssprache ab und schlug eine stärkere Berücksichtigung von Sprachenbewusstheit und der individuellen Mehrsprachigkeit der Schüler:innen vor. In *PlurCur* war ihr außerdem daran gelegen, Kooperationen mit anderen Schulen und Lehrpersonen anzustoßen und diese für die Entwicklungen an der eigenen Schule zu nutzen.

Im Rahmen der schulischen Ganztagsbetreuung bot sich zu Beginn des Schuljahres 2012/2013 die Möglichkeit, eine Arbeitsgemeinschaft als Wahlpflichtangebot für die siebte Jahrgangsstufe ins Leben zu rufen, welche im darauffolgenden Schuljahr sowohl für die siebte als auch für die achte Jahrgangsstufe zusammen angeboten wurde. An einem Nachmittag pro Woche kamen zwischen 15 und 25 Schüler:innen für zwei Schulstunden zusammen und arbeiteten gemeinsam an mehrsprachigen Szenen. Dabei wurden zum einen die in Kapitel 2.4.2. beschriebenen Inszenierungstechniken als dramatisches Handwerkszeug erlernt und geübt. Zum anderen wurden Übungen eingesetzt – üblicherweise dramapädagogisch ausgerichtete Übungen wie z.B. solche aus *SPRACH-FLUSS* (vgl. Holl 2011a) –, die den Schüler:innen die Möglichkeit eröffneten, ihre verschiedenen Sprachkenntnisse und somit ihre persönliche Mehrsprachigkeit zu erkunden und den Mitschüler:innen zu zeigen. Im Zuge der Kombination dieser beiden Hauptbestandteile der Arbeit in der mehrsprachigen Theater-AG wurden zunächst einzelne mehrsprachige Szenen und schließlich ein mehrsprachiges Theaterstück entwickelt, geprobt und aufgeführt. Es zeigen sich also einige Parallelen zu den in Kapitel 2.4.4. dargestellten Projekten *Inszenierte Mehrsprachigkeit* und *SPRACH-FLUSS* sowie zur von Glage (2000) beschriebenen Theaterarbeit. Unterschiede werden bei der folgenden Betrachtung der anvisierten Lernziele deutlich.

Die Lernziele, die in der mehrsprachigen Theater-AG verfolgt wurden, richteten sich nicht im engeren Sinne nach einem Lehrplan, sondern wurden weitgehend von der Lehrperson festgelegt. In Bezug auf die sozialen Prozesse wurde der dramapädagogische Ansatz der AG

dazu eingesetzt, um die Gemeinschaft und Solidarität der Schüler:innen untereinander zu fördern (vgl. Fasse/Henning 2016), was die AG von den in Kapitel 2.4.4. dargestellten Projekten unterscheidet. Des Weiteren sollte durch das Einnehmen verschiedener Rollen und auch durch die Beschäftigung mit den Sprachen und der Mehrsprachigkeit der Mitschüler:innen Empathie (weiter)entwickelt werden. Auf der linguistischen Ebene sollten bildungssprachliche Kompetenzen gefördert werden, etwa durch das Sprechen über die dargestellten Szenen in Feedback-Phasen im Plenum. Der für die vorliegende Studie relevanteste Lernzielbereich liegt bei den Einstellungen der Schüler:innen zu ihren Sprachen und zu denen ihrer Mitschüler:innen (vgl. Fasse 1994-2018:1). Denn die Schüler:innen sollten Sprachen und die damit verbundene Mehrsprachigkeit als Ressource erkennen, die auch für das schulische Lernen einsetzbar ist. Es sollte eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Sprachen der Gruppe eingenommen werden. Dabei galt – auf Basis der oben beschriebenen Situation an der Schule und den Erfahrungen der Lehrperson – die Vorannahme, dass zumindest einige der teilnehmenden Schüler:innen von Ablehnung geprägte Einstellungen gegenüber einigen Sprachen und/oder Mehrsprachigkeit haben. Es sollte also das interkulturelle Potenzial dramapädagogischer Verfahren genutzt werden, wie es in Kapitel 2.4.2. skizziert wurde: Nach Kessler/Küppers (vgl. 2008:11) sollen dramapädagogische Verfahren zunächst die einzelnen Schüler:innen dabei unterstützen, sich selbst zu akzeptieren, damit sie in der Folge auch ihre Mitschüler:innen akzeptieren können – bezogen auf Sprache bedeutet dies, neutrale bis positive Einstellungen gegenüber den eigenen Sprachen und denen der Mitschüler:innen sowie gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit und der der Mitschüler:innen zu entwickeln.

Didaktisch-methodisch ist die mehrsprachige Theater-AG nicht eindeutig einem der in Kapitel 2.4.1. und 2.4.2. dargestellten drama- und theaterpädagogischen Ansätze zuzuordnen. Um eine Zuordnung dennoch zu versuchen, soll der Stellenwert des Theaterspielens durch die Schüler:innen in der AG betrachtet werden: Dieser ist hoch, geht es doch für die Schüler:innen hauptsächlich darum, ein Theaterstück einzuüben und aufzuführen. Darauf wird in der AG insgesamt auch hingearbeitet, was sie in die Nähe der Theaterpädagogik rückt. Dennoch wird die Inszenierung eigentlich dazu eingesetzt, um andere, teilweise linguistische, hauptsächlich aber soziale Lernziele zu erreichen, was wiederum eine Gemeinsamkeit mit *drama in education* darstellt. Dennoch geht es nicht so weit wie im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht, wo die dramapädagogischen Techniken eindeutig eine dienende Funktion für die fremdsprachlichen und interkulturellen Lernziele haben. Eine Zuordnung der mehrsprachigen Theater-AG kann annäherungsweise als Kombination von *drama in education* und Theaterpädagogik vorgenommen werden. Einflüsse der Ausbildung der Lehrperson sind ebenfalls festzustellen, da diese über eine Qualifikation als Lehrerin für Darstellendes Spiel (vgl. z.B. Plath 2009) verfügt. Als Impulse für den Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen nennt die Lehrperson z.B. Sting (2012) und Holl (2011a; 2011b).

In der mehrsprachigen Theater-AG wurden dreierlei Aktivitäten durchgeführt. Erstens wurden Inszenierungstechniken erlernt und eingeübt, wobei der Schwerpunkt auf den körperlichen Mitteln lag, z.B. Freeze, Slow Motion (vgl. Fasse/Henning 2016). Dadurch lernten die Schüler:innen, eigenständig Szenen darzustellen und beim Publikum eine bestimmte Wirkung zu erzeugen. Für die Schüler:innen schien gerade der Einsatz des Körpers zur Inszenierung ein interessantes, aber herausforderndes Lernziel zu sein. Zweitens kamen Aktivitäten zum Einsatz, bei denen die Schüler:innen ihre verschiedenen Sprachkenntnisse zeigen und thematisieren konnten. Hier kommt also die Mehrsprachigkeit ins Spiel: Teilweise zum ersten Mal kamen

einzelne Sprachen in der Schule zum Einsatz, die Mitschüler:innen konnten einander aus einer neuen Perspektive kennenlernen, Sprachen und Kommunikation wurden zum Gesprächsgegenstand. Die dabei deutlich werdende sprachliche und kulturelle Heterogenität der Gruppe sollte als Chance verstanden und die Sprachbewusstheit der Schüler:innen sollte gefördert werden. Für die Aktivitäten zur Mehrsprachigkeit wurden verstärkt Übungen aus *SPRACH-FLUSS* (vgl. Holl 2011a) genutzt, die Lehrperson entwickelte aber auch eigene Übungen. Der dritte Bereich an Aktivitäten bezieht sich auf die Inszenierung eines Theaterstücks. Die Schüler:innen wurden durch spezielle Arbeitsaufträge, die Inszenierungstechniken mit einem inhaltlichen Impuls verbanden und die die Vorgabe enthielten, mehr als eine Sprache zu verwenden, dabei angeleitet, eigene mehrsprachige Szenen zu entwickeln. Diese wurden sukzessive zu einem Theaterstück mit verschiedenen Haupt- und Nebenfiguren verbunden. Dabei wurde Wert darauf gelegt, dass die Schüler:innen Verantwortung für das Stück und auch für ihr eigenes Lernen übernahmen. Eine wichtige Rolle spielte bei der Erarbeitung der Szenen und des Theaterstückes das Geben und Nehmen von Feedback. Die Schüler:innen lernten, einander spezifisches und wertschätzendes Feedback zu geben, und trugen so wesentlich zur Weiterentwicklung der Szenen bei. Zwar gab auch die Lehrperson Feedback, sie nahm aber eher eine unterstützende als eine belehrende Rolle ein.

Um die Aspekte der Sprachenverwendung in der mehrsprachigen Theater-AG näher zu beleuchten, ist es sinnvoll, in Kapitel 2.1. eingeführte Begriffe zu nutzen. So ist Deutsch als Arbeitssprache zu bezeichnen, in der das Geschehen in der AG gesteuert und in der über Sprachen, Mehrsprachigkeit, die einzelnen Szenen usw. kommuniziert wurde. Zwar wäre es auch möglich gewesen, dass einzelne Schüler:innen in einzelnen Phasen eine andere Sprache (z.B. Türkisch) zu diesen Zwecken verwendeten, die Konstellation in der Gruppe ließ dies jedoch nur selten zu. Da dies auch nicht von der Lehrperson bewusst angeleitet wurde, kann davon ausgegangen werden, dass eine solche weitere Arbeitssprache nicht benutzt worden ist. Neben dem Deutschen als Arbeitssprache wurden jedoch in den von den Schüler:innen selbst entwickelten Szenen zahlreiche andere Sprachen verwendet. Hier handelt es sich zum einen um die an der Schule unterrichteten Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und (in seltenen Fällen) Latein. Zum anderen wurden Sprachen eingesetzt, die für einzelne Schüler:innen die Familiensprache und entsprechend auch häufig ihre zweite Erstsprache darstellten (z.B. Russisch) oder die als Herkunftssprache bezeichnet werden können (z.B. Türkisch). Darüber hinaus kamen Varietäten und Register des Deutschen zum Einsatz (z.B. Kölsch, Jugendsprache). Insgesamt kann also das Geschehen in der AG als mehrsprachig im Sinne von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit nach Franceschini (vgl. 2011:346) bezeichnet werden. Dadurch kam es – vor allem bei den entwickelten Szenen mit mehreren Sprachen, vereinzelt auch bei deren Vorbereitung – auch zu diskursiver Mehrsprachigkeit nach Franceschini (vgl. ebd.), denn die Schüler:innen wechselten zwischen den Sprachen, es kam Codeswitching und Codemixing vor und Äußerungen wurden sprachmittelnd übersetzt. Somit war die individuelle Mehrsprachigkeit der Schüler:innen im Sinne von Multikompetenz bei der Arbeit in der mehrsprachigen Theater-AG gefragt, wurde aber auch weiterentwickelt.

Wie bereits erwähnt war es ein Anliegen der Lehrperson, mit der mehrsprachigen Theater-AG einen Raum für alle Sprachen, die die Schüler:innen in ihrem sprachlichen Repertoire haben, zu schaffen. Es wurde also darauf abgezielt, diese möglichst alle in der AG einzusetzen. Die genannten mehrsprachigen Aktivitäten aus *SPRACH-FLUSS* etc. wurden mit dem Ziel verwendet, hierfür möglichst viele Gelegenheiten zu schaffen und bei den Schüler:innen das

Interesse und die Bereitschaft zu wecken, alle ihre Sprachen einzusetzen. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Sprachen nicht eingesetzt wurden. Dies kann zum einen damit zusammenhängen, dass ein Schüler die eigenen Kompetenzen in dieser Sprache zu gering einschätzt und sich deshalb nicht traut, sie zu nutzen. Dies kann etwa bei Sprachen der Fall sein, in denen man nur rudimentäre Kenntnisse hat, die informell erworben wurden (z.B. im Urlaub), oder bei Herkunftssprachen, in denen man eingeschränkte, möglicherweise domänenspezifische Kenntnisse hat. Zum anderen kann es vorkommen, dass eine Schülerin sich weigert, ihre Herkunfts- oder Familiensprache in der Schule einzusetzen, weil ihre diesbezügliche Einstellung ihr dies vorgibt: Die Sprache kann von ihr negativ bewertet werden, sie kann als wenig nützlich wahrgenommen werden, es können negative Erfahrungen mit ihrem Gebrauch an der Schule gemacht worden sein usw.

2.4.6. Die mehrsprachige Theater-AG als Forschungsfeld

Für die Auswahl der mehrsprachigen Theater-AG zur Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Studie sprachen – neben den bereits in Kapitel 1.2. in Zusammenhang mit der Entstehung der Studie dargestellten Erwägungen – mehrere soeben beschriebene Charakteristika der AG, die sie zu einem interessanten und lohnenswerten Forschungsfeld machten. Im Sinne des Gesamtsprachencurriculums und einem breiten Verständnis von Mehrsprachigkeit wird in der mehrsprachigen Theater-AG nicht der Erwerb weniger prestigeträchtiger Sprachen fokussiert, sondern die teilnehmenden Schüler:innen werden dazu eingeladen, ihr gesamtes Sprachenrepertoire einzusetzen und weiterzuentwickeln (s. Kap. 2.1.; vgl. auch Cenoz 2013:77-82). Auch aus der Perspektive derjenigen Schüler:innen, die ausschließlich die Unterrichtssprache Deutsch und die Schulfremdsprachen Englisch und Französisch oder Latein in die AG einbringen können, bedeutet diese Offenheit für eine breitere Auswahl an Sprachen als in der Schule üblich eine Veränderung, denn sie kommen auf diese Weise in Kontakt mit für sie neuen oder zumindest nicht vertrauten Sprachen. Weder Herkunftssprachen noch Dialekte werden ausgeschlossen, sondern es geht im Gegenteil gerade darum, diese selten in der Schule gezeigten Sprachen sichtbar und für die Schüler:innen erfahrbar zu machen. Somit geht es hier nicht um die in Kapitel 2.1.5. diskutierte Elitenmehrsprachigkeit; stattdessen kann die AG als ein Baustein verstanden werden, wie einer so verstandenen Mehrsprachigkeit entgegengewirkt werden kann. Die mehrsprachige Theater-AG ist demnach auch in Verbindung mit dem monolingualen Habitus der multilingualen Schule zu sehen, basiert sie doch letztlich auf der Motivation, die Mehrsprachigkeit der Schule zeigen und erleben zu wollen und dabei den monolingualen Habitus an dieser einen Schule zu überwinden.

Bei der Erarbeitung der mehrsprachigen Szenen und in diesen selbst geschieht mehrsprachige Kommunikation im Sinne diskursiver Mehrsprachigkeit nach Franceschini (2011:346f): Die Schüler:innen müssen sowohl beim Sprechen als auch beim Hören zwischen den Sprachen hin und her wechseln, es werden immer wieder Äußerungen übersetzt und sprachliche Kenntnisse werden auf andere Sprachen transferiert. Somit bietet die AG den Schüler:innen die Möglichkeit, ihre Multikompetenz auch im Bereich der diskursiven Mehrsprachigkeit weiterzuentwickeln. Ihr jeweiliges Sprachenrepertoire können sie dabei als Ressource schätzen und nutzen lernen.

Insgesamt bietet die mehrsprachige Theater-AG also zahlreiche Aspekte von Mehrsprachigkeit, deren genauere Beleuchtung sich lohnt. Durch die Verbindung drama- und theaterpädagogischer Methoden mit diesem spezifischen Verständnis von Mehrsprachigkeit und der dahinterliegenden Motivation in Bezug auf die Schulentwicklung bietet die AG ein einzigartiges Forschungsfeld.

3. Empirische Untersuchung

3.1. Spezifizierung der Forschungsfragen

Wie bereits in Kap. 1.4. kurz angerissen sollen mit der vorliegenden Studie drei Kernfragen beantwortet werden:

- A. Welche Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und zu einzelnen Sprachen haben die an der mehrsprachigen Theater-AG teilnehmenden Schüler:innen?
- B. Verändern sich die Einstellungen der Schüler:innen zu Mehrsprachigkeit und zu einzelnen Sprachen? Wenn ja, wie verändern sie sich?
- C. Wie bewerten die Schüler:innen die Auswirkungen der Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG auf ihre Wahrnehmungen von Sprachen und Mehrsprachigkeit und ihre Reaktionen auf Sprachen und Mehrsprachigkeit in außerschulischen Kontexten?

Insgesamt ist dazu zunächst festzuhalten, dass es sich dabei um Forschungsfragen handelt, die nach der Beschreibung eines Forschungsgegenstandes fragen. Sie richten sich auf die Einstellungen der Schüler:innen in der mehrsprachigen Theater-AG, genauer gesagt auf deren Inhalt und Struktur zu verschiedenen Zeitpunkten. Darauf aufbauend wird nach möglichen Veränderungen von Inhalt und Struktur der Einstellungen gefragt. Frage C zielt ebenfalls weitestgehend auf Beschreibungen ab, nämlich insbesondere auf die Einschätzungen der Untersuchungsteilnehmenden. Die Fragen beziehen sich also alle auf die Perspektive der Untersuchungsteilnehmenden. Es handelt sich explizit nicht um eine Studie der empirischen Wirkungsforschung oder eine Evaluationsstudie in Bezug auf die mehrsprachige Theater-AG, denn es wird nicht darauf abgezielt, tatsächliche Effekte der Teilnahme an dieser AG auf die Einstellungen der Untersuchungsteilnehmenden nachzuweisen. Stattdessen soll festgestellt werden, welcher Art ihre Einstellungen überhaupt sind, ob und wie sie sich im Laufe der Teilnahme an der AG verändern und wie die Untersuchungsteilnehmenden selbst die Auswirkungen ihrer Teilnahme auf ihr Verhalten in außerschulischen Kontexten einschätzen.

Durch die Kenntnis des Konzepts der mehrsprachigen Theater-AG galt mein Interesse als Forscherin zunächst den Veränderungen in den Einstellungen der Schüler:innen. Das Konzept zielt wie in Kapitel 2.4.5. dargestellt auf eine ebensolche Veränderung ab, aber auch abgesehen davon erscheint es lohnenswert, sich auf den Forschungsgegenstand Einstellungen zu konzentrieren. Die Fachliteratur zu Einstellungen, wie sie in Kapitel 2.3. referiert wurde, zeigt erstens die Aktualität und Vielseitigkeit dieses Gegenstandes und weist auf zahlreiche Forschungsdesiderata in Bezug auf die Einstellungen von Schüler:innen im Alter der an der mehrsprachigen Theater-AG teilnehmenden Personen hin, wie in diesem Kapitel noch dargestellt wird. Darüber hinaus ist die Wahl des Forschungsgegenstandes auch im Rahmen des unterrichtsorganisatorischen, didaktisch-methodischen Reformanstoßes Gesamtsprachen-curricula sowie des praktischen Projektes PlurCur (s. Kap. 2.2.) sinnvoll, da die Einnahme der von solchen Reformanstößen Betroffenen – hier die Schüler:innen – für die Einschätzung von deren Erfolg wichtig ist (vgl. Schart 2001:48). Bevor Veränderungen in den Einstellungen der Schüler:innen festgestellt werden können, muss zunächst die Frage nach dem ist-Zustand der Einstellungen vor Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG bzw. zu Beginn der Teilnahme gestellt und beantwortet werden.

Auf etwaige Veränderungen in den Einstellungen zielt Frage B ab. Diese Veränderungen können inhaltlicher Natur sein: Beispielsweise könnten die Lernziele einer Untersuchungsteilnehmenden in Bezug auf eine bestimmte Sprache sich verändern (z.B. von der naiv verstandenen perfekten Beherrschung hin zu einer auf einzelne Fertigkeiten beschränkten Kompetenz) oder ihr Verständnis von Mehrsprachigkeit könnte sich verändern (z.B. von der ausschließlichen Berücksichtigung individueller Mehrsprachigkeit hin zu einer Beachtung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit). Die Einstellungen können sich außerdem in ihrem Umfang und in ihrer Detailliertheit bzw. Elaboriertheit verändern: Denkbar ist hier die Erweiterung einer eher vagen, auf nur wenigen Aussagen basierenden und nur eine oder zwei Komponenten umfassenden Einstellung zu einer bestimmten Sprache hin zu einer elaborierten Einstellung mit Detailtiefe in allen drei Einstellungskomponenten. Dass Einstellungsänderungen nicht notwendigerweise auftreten müssen, die Einstellungen also während des Datenerhebungszeitraums unverändert bleiben, ist ebenso denkbar. Diese Möglichkeit erscheint besonders wahrscheinlich in Bezug auf wenig elaborierte Einstellungen zu Sprachen, die für die Untersuchungsteilnehmenden nur geringe Bedeutung haben.

Die Frage der Wirksamkeit der Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG bezüglich etwaiger Veränderungen in den Einstellungen war zwar wie erläutert nicht leitend, dennoch ist ihre Relevanz offensichtlich. Natürlich ist es interessant, ob und wie das Agieren in dem potenziell alle Sprachen der Schüler:innen zulassenden und einsetzenden Raum der AG die Einstellungen und das tatsächliche Verhalten der Schüler:innen in Bezug auf einzelne Sprachen und Mehrsprachigkeit verändert. Um diesem Interesse zumindest ansatzweise nachzugehen, dabei aber die Subjektperspektive der Schüler:innen bzw. der Untersuchungsteilnehmenden nicht zu verlassen, wurde schließlich Frage C entwickelt. In dieser Frage werden zwei Aspekte vereint, die in den Fragen A und B nicht explizit berücksichtigt sind. Dies ist zum einen der Aspekt der Auswirkungen der Teilnahme an der AG auf den Umgang mit einzelnen Sprachen und Mehrsprachigkeit, der jedoch nicht als objektiv messbarer Wert, sondern aus der Perspektive der Schüler:innen anvisiert wird: Es geht um deren Bewertung der Wirksamkeit und daher auch nur um die Auswirkungen, die sie selbst wahrnehmen. Zum anderen bezieht sich Frage C explizit auf außerschulische Kontexte. Dadurch soll der Kontext der mehrsprachigen Theater-AG, innerhalb dessen die Schüler:innen ggf. nach einjähriger Teilnahme gelassen, offen und positiv auf Mehrsprachigkeit reagieren mögen, verlassen werden und es soll festgestellt werden, ob sie sich – ihrer eigenen Einschätzung nach – nun auch außerhalb dieses geschützten Raumes so verhalten. Diese Frage gewinnt an Relevanz, wenn man den prinzipiellen Anspruch von Dramapädagogik heranzieht, Schüler:innen auf das wahre Leben und dort vorzufindende authentische Situationen vorzubereiten (s. Kap. 2.4.1.). Auch das konkrete Konzept der mehrsprachigen Theater-AG sieht nicht nur schulbezogene Lernziele vor (s. Kap. 2.4.5.), sodass der Blick über den Kontext der Schule hinaus lohnenswert erscheint. Letztlich ist für diese Frage zumindest untergeordnet auch von Bedeutung, wie die Untersuchungsteilnehmenden die mehrsprachige Theater-AG wahrnehmen: Nehmen sie diese wie beabsichtigt als von Wertschätzung für alle Sprachen geprägten Raum wahr, in dem sie ihre Sprachen zeigen können (vgl. Henning 2015:114)? Von welchen Erlebnissen in der AG berichten sie in den Interviews und welche Zusammenhänge mit der Beschaffenheit und der Entwicklung ihrer Einstellungen lassen sich feststellen?

In Anknüpfung an die in erster Linie in Kapitel 2.1.2. und 2.2.2. erfolgte Diskussion um den Transfer zwischen Sprachen beim L3-Lernen sowie generell beim Lernen einer Fremdsprache

bleibt zu fragen, welche Rolle die Untersuchungsteilnehmenden ihrer L1 und ihren anderen Sprachen zuschreiben. Gleiches gilt für die wie in Kapitel 2.1.4. skizziert häufig hohe emotionale Bedeutung der L1: Wie sind die emotionalen Einstellungskomponenten der Untersuchungsteilnehmenden in Bezug auf ihre L2 strukturell und inhaltlich gefüllt?

3.2. Qualitativer Forschungsansatz

Für empirisch Forschende in der Fremdsprachenforschung gilt es, „eine sorgfältige, umsichtige, systematische und reflexive Forschungshaltung einzunehmen“ (Riemer 2014:26). Um diesen Anspruch zu erfüllen, habe ich als Forscherin in Kapitel 2. meinen auf der Fachliteratur basierenden Erkenntnisprozess offengelegt. In Kapitel 3.1. wurden die drei leitenden Forschungsfragen erläutert, wobei die Erkenntnisse aus Kapitel 2. auf die Forschungsfragen und mögliche Ergebnisse bezogen wurden. Aus dieser Darstellung folgt zunächst eine allgemeine Orientierung der vorliegenden Studie am qualitativen Forschungsparadigma. Die Natur der Fragestellungen legt eine solche Orientierung nahe (vgl. ebd.:20).

Die genauere forschungsmethodologische Verortung erfolgt nun, indem in Kapitel 3.2.1. zunächst der forschungsmethodologische Hintergrund, nämlich der qualitative Forschungsansatz dargestellt wird. Die Bedeutung von wissenschaftlichen Gütekriterien in qualitativen Studien wird in Kapitel 3.2.2. diskutiert, bevor in Kapitel 3.2.3. die für die Beurteilung der vorliegenden Studie angesetzten Gütekriterien dargestellt werden. Da forschungsethische Fragen in qualitativen Forschungskontexten besondere Überlegungen erfordern und diese bei einem schulischen Forschungsfeld mit minderjährigen Untersuchungsteilnehmenden von besonderer Relevanz sind, werden diese in Kapitel 3.2.4. gesondert behandelt. Dort werden die Maßnahmen vorgestellt, die in der vorliegenden Studie ergriffen wurden, um forschungsethisch verantwortungsvolles Verhalten so weit wie möglich zu gewährleisten.

3.2.1. Forschungsmethodologie: Allgemeine Ausrichtung qualitativer Forschung

Grundsätzlich wird in der qualitativen Forschung angestrebt, den Forschungsgegenstand zu erkunden und zu verstehen und Hypothesen zu generieren (vgl. Riemer 2014:21; Diekmann 2014:532); daher wird dieser Forschungsansatz auch als explorativ-interpretativ bezeichnet. Laut Aguado (2000:121) wird in der qualitativen Forschung nach der möglichst vollständigen und inhaltsreichen Abbildung von Wirklichkeit gestrebt, d.h. der Forschungsgegenstand soll in seiner Komplexität bewahrt werden. Die tatsächliche Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes ist die Basis des qualitativen Forschungsprozesses, denn dieser fußt weniger auf theoretischen Vorannahmen über den Gegenstand als auf dem authentischen Datenmaterial, das gesammelt wird (vgl. Flick 2006:69). Mit diesem Umstand ist die Anforderung an qualitative Studien verbunden, die Eingriffe ins Forschungsfeld so gering wie möglich zu halten, um keine unnötigen Veränderungen daran zu bewirken und dadurch die erhobenen Daten zu verfälschen (vgl. Riemer 2014:21f). Letztlich geht es in der qualitativen Forschung um das flexible Generieren, Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen (vgl. Aguado 2000:121). Schließlich bleibt noch zu erwähnen, dass qualitative Forschung – im Gegensatz zu quantitativer Forschung, bei der es um generalisierbare Erkenntnisse von möglichst großer

Reichweite geht – auf die Erlangung von „Befunde[n] von eingeschränkter, mittlerer Reichweite“ (Riemer 2014:22) abzielt (s. ausführlicher in Kap. 3.2.2.). Für die vorliegende Studie bietet dieser forschungsmethodologische Rahmen gute Voraussetzungen, um in dem einmaligen Feld der mehrsprachigen Theater-AG zu forschen und die Einstellungen der daran teilnehmenden Schüler:innen im Detail zu erheben.

Typischerweise handelt es sich bei qualitativen Studien – so auch bei der vorliegenden Studie – um Fallstudien (vgl. Diekmann 2014:532; Riemer 2014:22). Einige wenige Fälle werden erhoben, die intensiv und extensiv ausgewertet werden (vgl. Diekmann 2014:532). Nach Riemer (2014:22) zeichnen sich qualitative Studien außerdem grundlegend durch die Art der in ihnen erhobenen Daten aus, die nämlich als qualitativ und daher nicht quantifizierbar zu charakterisieren sind, so tiefgründig und reichhaltig wie möglich sein sollten (vgl. Riemer 2008:7) und meist „als verbale, nicht standardisierte Daten vorliegen“ (Riemer 2014:22). Dies ist in der vorliegenden Studie der Fall, in der in einem offenen, qualitativen Interview erhobene Schüler:innenäußerungen über ihren Umgang mit und ihre Sichtweisen auf einzelne Sprachen und Mehrsprachigkeit erhoben wurden. Obwohl sich der Forschungsprozess in qualitativen Studien – gerade im Vergleich zu dem in quantitativen Studien – durch seine Flexibilität auszeichnet (vgl. Aguado 2000:121), kann nach Lamnek/Krell (2016:299-303, 479f) der typische Ablauf von qualitativen Studien wie folgt beschrieben werden: Am Anfang steht demnach die Erarbeitung einer für die gesamte Studie leitenden Fragestellung, die jedoch im weiteren Verlauf durchaus angepasst werden darf (vgl. Flick 2006:76-78; Riemer 2014:22f). Nicht zu unterschätzen ist die Aufgabe der Forscher:innen, sich Zugang zum Forschungsfeld zu verschaffen (vgl. Flick 2006:86-96), denn dieser muss ggf. immer wieder neu ausgehandelt werden und wird auf der Basis von gegenseitigem Vertrauen gewährt (vgl. Davis 1995:442; s. Kap. 3.2.4.). Ausgehend vom Erkenntnisinteresse und von pragmatischen Überlegungen wird anschließend die Stichprobe festgelegt. Darauf folgt die Erhebung von Daten zu dieser Stichprobe, die schließlich in einem offenzulegenden methodischen Verfahren ausgewertet werden.

Der qualitative Forschungsansatz sieht sich vielfacher Kritik – nicht nur von Verfechter:innen des quantitativen Paradigmas – ausgesetzt, weshalb dies nicht unerwähnt bleiben soll. Die Kritik setzt oftmals daran, dass es sich bei qualitativen Studien in der Regel um Fallstudien handelt und nur wenige Fälle untersucht werden (vgl. Davis 1995:448). Die daraus resultierende, nur eingeschränkte Generalisierbarkeit der Ergebnisse (s. Kap. 3.2.2.) wird von Seiten qualitativ Forschender wie bereits genannt offengelegt (vgl. z.B. Riemer 2014:22), sodass sie im qualitativen Paradigma nicht zu einer Abwertung der Ergebnisse führt. Vielmehr „wird auf eine Generalisierung der Befunde weitgehend verzichtet“ (ebd.:25) und stattdessen nach der Transferierbarkeit der Befunde und nach Typenbildung gestrebt (s. Kap. 3.2.2.). Gerade für die Fremdsprachenforschung kann mit Riemer (vgl. 2014:25) und Grotjahn (vgl. 2000:20) festgehalten werden, dass die dort untersuchten Forschungsgegenstände im Rahmen der Faktorenkomplexion⁵⁹ des Fremdsprachenlehrens und -lernens ohnehin auf Probleme bei der Operationalisierung treffen und die Relevanz von Forschungsergebnissen für die Praxis des Fremdsprachenlehrens und -lernens tendenziell schwer herzustellen ist. In beiden Forschungsparadigmen ergeben sich daraus Probleme, die mit der jeweiligen Methodologie immer nur annähernd und nie vollständig gelöst werden können. Auch die ungenügende

⁵⁹ Zur Faktorenkomplexion vgl. z.B. Riemer (2008:11).

Darstellung des Forschungsprozesses und hier besonders der Datenauswertung bei vielen qualitativen Studien wird bemängelt (vgl. Davis 1995:448), denn dadurch wird die Glaubwürdigkeit der gewonnenen Erkenntnisse herabgesetzt. Problematisch ist dabei auch, dass die Darstellung des Forschungsprozesses bei qualitativen Studien weniger standardisiert ist als bei quantitativen Studien, sodass Forschende gezwungen sind, diesbezüglich eigene Entscheidungen zu treffen. Wie den genannten Kritikpunkten begegnet werden kann und in der vorliegenden Studie begegnet wurde, wird in Kapitel 3.2.2. und 3.2.3. beim Thema Gütekriterien diskutiert.

Für die vorliegende Studie wurde ein Forschungsdesign im Rahmen des qualitativen Forschungsansatzes entwickelt. Dieses Vorgehen ergibt sich zunächst einmal daraus, dass das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen (s. Kap. 3.1.) nahelegen, die Perspektive der Untersuchungsteilnehmenden als Subjekte einzunehmen (vgl. Grotjahn 2005). Diese Betrachtung des Forschungsgegenstandes aus Sicht der Untersuchungsteilnehmenden ist in einer qualitativen Studie möglich. In Bezug auf den Forschungsgegenstand der Einstellungen gegenüber einzelnen Sprachen und Mehrsprachigkeit wurde in Kapitel 2.3.4. festgestellt, dass die vorliegenden quantitativen Studien zu Spracheinstellungen zwar einen hilfreichen Überblick über die in bestimmten Populationen vorzufindenden Einstellungen geben und somit auch Feststellungen zu den Spracheinstellungen von 12- bis 14-jährigen Schüler:innen getroffen werden können, an die angeknüpft werden kann. Was diese Studien jedoch nicht leisten können, ist ein tiefes, ausführliches Verstehen von Einzelfällen und deren Entwicklung. Gerade dies soll aber in der vorliegenden Studie stattfinden, sodass sich wiederum das qualitative Forschungsparadigma mit seinem Fokus auf Fallstudien und Detailreichtum sowie -tiefe anbietet. Was die vereinzelt vorhandenen qualitativen Studien zu den Spracheinstellungen von Schüler:innen angeht, wurde ebenfalls in Kapitel 2.3.4. festgestellt, dass sich der qualitative Forschungsansatz in diesem Bereich gut eignet und somit generell genutzt werden kann. Die Unterscheidungsmerkmale der vorliegenden Studie im Vergleich zu den anderen qualitativen sowie den bereits erwähnten quantitativen Studien betreffen – neben Aspekten des Forschungsdesigns (s. Kap. 3.3.) – die folgenden Punkte. Zunächst einmal befinden sich die Untersuchungsteilnehmenden in einem spezifischen Feld, das sich wie in Kapitel 2.4.5. und 2.4.6. beschrieben durch einige einzigartige Merkmale auszeichnet; in einem solchen Feld sind Spracheinstellungen bislang noch nicht erhoben worden. Des Weiteren handelt es sich bei den 12- bis 14-Jährigen um eine Altersgruppe, die in vielen Studien nicht berücksichtigt wird. Außerdem sind in der vorliegenden Studie sowohl Fälle einsprachig mit Deutsch als auch lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsener Schüler:innen enthalten; es wird also weder die eine noch die andere Gruppe fokussiert, wie es in einigen anderen Studien der Fall ist (s. Kap. 2.3.4.), sondern auf die möglichst umfassende Erfassung aller in der mehrsprachigen Theater-AG vorhandenen Einstellungen und ihrer Entwicklungen abgezielt.

Der qualitative Forschungsansatz bietet für die ganzheitliche Untersuchung von Mehrsprachigkeit einige Möglichkeiten. Dies ist für die vorliegende Studie in vielerlei Hinsicht sinnvoll, wie bereits in Kapitel 2.1. dargelegt wurde. In Anknüpfung daran soll hier auf Cenoz (2013:77-82) hingewiesen werden, die für die L3-Forschung eine Abkehr von der Vergleichsgröße der (wie auch immer gearteten) sogenannten muttersprachlichen Sprecherin sowie von der Betrachtung einzelner Sprachen von mehrsprachigen Sprecher:innen fordert. Stattdessen schlägt sie unter dem Schlagwort *focus on multilingualism* vor, die mehrsprachige Sprecherin selbst in den Mittelpunkt der Forschung zu stellen und dabei erstens ihr gesamtes

linguistisches Repertoire in den Blick zu nehmen und zweitens den Kontext, in dem sie von diesem Repertoire Gebrauch macht, zu berücksichtigen. Beides ist in qualitativer Forschung von vornherein angelegt, denn diese ist immer an den sozialen Kontext gebunden (vgl. Froschauer/Lueger 2003:17), wie Riemer (2014:21) treffend zusammenfasst:

Qualitative Forschung zielt [...] auf Exploration und Verstehen. Aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmer(innen) sollen Untersuchungsgegenstände nachvollzogen, ‚verstanden‘ werden, wobei das soziokulturelle Umfeld immer mitzubetrachten ist. (ebd.:21)

Dementsprechend nehme ich mit der vorliegenden Studie so weit wie möglich die Perspektive meiner Untersuchungsteilnehmenden ein und untersuche aus dieser Perspektive den Forschungsgegenstand der Einstellungen gegenüber einzelnen Sprachen und Mehrsprachigkeit (s. Kap. 2.1., 2.3.). Dabei berücksichtige ich das Feld der mehrsprachigen Theater-AG (s. Kap. 2.4.5., 2.4.6.), welches wiederum eingebettet ist in gesamtsprachencurriculare Überlegungen und Entwicklungen (s. Kap. 2.2.).

3.2.2. Gütekriterien qualitativer Forschung

Um die Wissenschaftlichkeit von Studien sicherzustellen, werden verschiedene Gütekriterien zugrunde gelegt. Dabei handelt es sich um Kriterien, die im jeweiligen Forschungskontext die Wissenschaftlichkeit einer Studie definieren und anhand derer man folglich die Wissenschaftlichkeit einer Studie einschätzen kann (vgl. Lamnek/Krell 2016:141). Für die Forschung ist es daher wichtig, sich an Gütekriterien zu orientieren, wobei es notwendig ist, die theoretisch und allgemein formulierten Kriterien in dem spezifischen Forschungskontext konkret umzusetzen (vgl. Schmelter 2014:33). Aufgrund der unterschiedlichen Ausrichtungen von qualitativer und quantitativer Forschung unterscheiden sich die dort jeweils verwendeten Gütekriterien teilweise voneinander, sodass im Folgenden nach einer Darstellung von übergreifend angewendeten Kriterien erstens die wichtigsten Unterschiede zwischen Kriterien in quantitativer und in qualitativer Forschung skizziert und zweitens schließlich die besonderen Kriterien qualitativer Forschung dargestellt werden. Der allgemeine und konkrete Umgang mit Gütekriterien in der vorliegenden Studie wird im nächsten Kapitel (Kap. 3.2.3.) dargelegt.

In beiden Forschungsrichtungen werden neben dem in Kapitel 3.2.4. noch zu diskutierenden forschungsethisch verantwortungsvollen Handeln laut Schmelter (vgl. 2014:35-37) vor allem Transparenz, Gegenstandsangemessenheit und Relevanz angestrebt. Die Relevanz einer Studie, also ihres Gegenstandes und ihrer Forschungsfragen, soll überzeugend dargestellt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, inwieweit der zu erforschende Gegenstand tatsächlich in der Praxis bedeutsam ist und inwieweit sich die Forschungsfragen aus den Erkenntnissen in der bereits vorhandenen theoretischen und empirischen Fachliteratur als Forschungsdesiderata ergeben. Die Gegenstandsangemessenheit einer Studie ist gegeben, wenn die theoretische Fassung des Gegenstandes zu den Methoden passt, mit denen der Gegenstand untersucht wird. Dabei gilt, dass der Gegenstand die Methode bestimmt, nicht umgekehrt (vgl. Grotjahn 2000:20). Das am weitesten reichende der allgemeinen, übergreifenden Gütekriterien ist das Kriterium der Transparenz, wonach Forschende alle getroffenen Entscheidungen und alle eingesetzten Methoden transparent machen müssen (vgl. Aguado 2000; Bärenfänger/Stevener 2001:15). Schmelter (2014) stellt hierzu fest:

Dieses Kriterium beruht auf der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Prämisse, dass Wissen und Erkenntnisse nicht standortunabhängig sind und ihr Wert nicht objektiv, sondern durch gemeinschaftlich diskutierte und akzeptierte Normen bestimmt wird. Der Wert von Erkenntnissen empirischer Untersuchungen wird folglich in der Kommunikation mit anderen bestimmt. (ebd.:35)

Die hohe Bedeutung dieses Kriteriums ist demnach darin begründet, dass nur durch eine transparente Darstellung des Forschungsprozesses, der zu den Ergebnissen geführt hat, die Einschätzung der wissenschaftlichen Güte dieser Ergebnisse möglich wird. Darüber hinaus ist dieses Kriterium eng mit weiteren verbunden, denn Transparenz kann die Gegenstandsangemessenheit gewährleisten und die noch zu erläuternden Kriterien der Objektivität und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit unterstützen. Aguados (2000:128f) Verständnis von Transparenz bezieht sich darüber hinaus auch auf die Transparenz der Forschenden gegenüber den Untersuchungsteilnehmenden und auf das Agieren der Forschenden im Feld, sodass eine so verstandene Transparenz mit der in Kapitel 3.2.4 dargestellten verantwortungsvollen und reflexiven Haltung der Forschenden vergleichbar erscheint.

Die drei zentralen Gütekriterien, die im quantitativen Forschungsparadigma zugrunde gelegt werden, sind Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Schmelter 2014:38-41). Die so an Studien angelegten Ansprüche speisen sich aus der Herkunft dieser Kriterien aus der Testtheorie: Eine Studie sollte unabhängig von den einzelnen jeweils agierenden Forschenden durchführbar sein (Objektivität), sie sollte durch Messgenauigkeit zuverlässige, reproduzierbare Ergebnisse liefern (Reliabilität) und sie sollte durch eine angemessene Operationalisierung genau den Gegenstand messen, den zu messen beabsichtigt wird (Validität) (vgl. ebd.). Während diese Kriterien in der Testtheorie und in quantitativer Forschung sinnvoll sein mögen, ergeben sich aus der Natur qualitativer Forschung bei Objektivität und Reliabilität einige Probleme, die nun mitsamt der daraus entwickelten Handlungsalternativen für qualitative Forschung dargestellt werden.

Die Forderung nach Objektivität, also im Grunde genommen völliger Unabhängigkeit der Durchführung einer Studie von den einzelnen Forschenden, läuft der Entstehung und Umsetzung qualitativer Studien entgegen.⁶⁰ Schon die Entwicklung des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen ist immer auch beeinflusst von biografischen Aspekten der Forscher:innen (vgl. Flick 2006:78f; Schart 2001), und bei der Entwicklung des Forschungsdesigns, bei der Datenerhebung, bei der Datenauswertung und bei der Erstellung des Forschungsberichtes müssen zahlreiche Entscheidungen getroffen werden, die letztlich von den Forscher:innen verantwortet werden müssen (vgl. Grotjahn 2000:22; Aguado 2000:121f). Um Objektivität zu erreichen und subjektive Einflüsse zu vermeiden, sollte man das forschungsmethodische Vorgehen so weit wie möglich standardisieren, z.B. durch die Festlegung und Befolgung von Vorgaben zur Interviewführung oder zur Datenanalyse (vgl. Bortz/Döring 2006:326f). Da in qualitativen Studien aber auch durch diese Maßnahmen nur annähernde Objektivität erreicht werden kann und völlige Objektivität daher unrealistisch ist, sollte stattdessen Intersubjektivität angestrebt werden (vgl. Aguado 2000:122). Dies fasst Aguado als intersubjektive Nachvollziehbarkeit auf, welche am Ende dieses Teilkapitels noch erläutert wird. Bezüglich der Reliabilität qualitativer Studien mit ihren geringen Fallzahlen und

⁶⁰ Dass der Erreichbarkeit von Objektivität auch im quantitativen Forschungsparadigma Grenzen gesetzt sind, sei an dieser Stelle nur kurz angemerkt; dies wird z.B. von Lamnek/Krell (2016:169) und Aguado (2000:121f) diskutiert.

ihren qualitativen Datenerhebungsmethoden wie dem Interview ist festzuhalten, dass sie schon deshalb nicht beliebig oft wiederholbar bei Erreichen derselben Erkenntnisse sind, da die Datenerhebung eine gewisse Veränderung des Forschungsgegenstandes mit sich bringt. Auch Effekte von sozialer Erwünschtheit können die Reliabilität beeinträchtigen (vgl. Diekmann 2014:447f): Äußert sich beispielsweise ein Befragter nicht wahrheitsgemäß, da er annimmt, eine wahrheitsgemäße Äußerung würde nicht den sozialen Erwartungen der Interviewerin entsprechen, so ist dies auf soziale Erwünschtheit zurückzuführen. Außerdem ist davon auszugehen, dass die in großer Detailtiefe erhobenen Daten eines Erhebungszeitpunktes niemals mit denjenigen eines anderen Erhebungszeitpunktes völlig übereinstimmen können. Dementsprechend wird Reliabilität, wie sie im quantitativen Forschungsparadigma verstanden wird, in qualitativer Forschung abgelehnt (vgl. Flick 2006:322). Stattdessen wird auch für dieses Gütekriterium die intersubjektive Nachvollziehbarkeit als Ersatz vorgeschlagen.

Von den aus der quantitativen Forschung stammenden Gütekriterien ist die Validität für qualitative Forschung von der größten Bedeutung, denn selbstverständlich ist auch hier zentral, dass der Forschungsgegenstand funktional operationalisiert und in der Folge tatsächlich erhoben und analysiert wird. Hierzu ist zunächst festzuhalten, dass qualitative Daten möglichst in alltäglichen oder alltagsnahen Situationen erhoben werden und somit unter möglichst natürlichen Bedingungen entstehen sollten. Bei der Erhebung und besonders bei der Auswertung der Daten sollte dann darauf geachtet werden, dass die Daten tatsächlich authentisch und wahrhaftig sind und dass ihre Interpretation stimmig ist, denn auch hier können Effekte der sozialen Erwünschtheit die Daten verunreinigen (vgl. Bortz/Döring 2006:327f). Dies sind Punkte, die an qualitativen Studien häufig kritisiert werden. Um die Validität qualitativer Studie zu erhöhen, wird die konsensuelle Validierung der Daten und ihrer Interpretation angestrebt, z.B. indem auf die Konsistenz der erhobenen Daten innerhalb eines Falles geachtet wird oder indem die Datenauswertung von mehreren Personen durchgeführt wird (vgl. ebd.:327f, 334f).

Die Generalisierbarkeit wird im qualitativen Forschungsparadigma kontrovers diskutiert und unterschiedlich aufgefasst. Wie bereits in Kapitel 3.2.1. erwähnt wurde, zielt qualitative Forschung anders als quantitative Forschung nicht auf eine möglichst große Generalisierbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse über eine repräsentative Stichprobe. Die Generalisierbarkeit hat auch in der quantitativen Forschung ihre Grenzen, denn dort werden Daten in der Regel unter künstlichen Bedingungen erhoben, was ihre Übertragbarkeit auf natürliche Situationen und Kontexte einschränkt (vgl. Aguado 2000:122). Dennoch ist es fraglos erstrebenswert, dass Forschungsergebnisse nicht nur für eine eng umrissene Situation gelten, sondern dass man weitergehende Schlüsse aus ihnen ziehen kann. Im qualitativen Forschungsparadigma wird in diesem Zusammenhang anstatt von Generalisierbarkeit eher von Transferierbarkeit als Gütekriterium gesprochen (vgl. Davis 1995:441; Flick 2006:336; Lamnek/Krell 2016:178): Die sich auf den eng umrissenen und ausführlich beschriebenen Kontext einer Studie beziehenden Ergebnisse sollen auf andere Kontexte transferierbar sein, die zwar unterschiedlich, aber ähnlich sind. Hier wird der Zusammenhang zum Kriterium der Transparenz offensichtlich, denn eine solche Transferierbarkeit ist nur dann möglich, wenn der Kontext der Studie sowie die angewendeten Forschungsmethoden offengelegt worden sind. Ein weiteres Mittel zur Erhöhung der Transferierbarkeit ist die Auswahl der einzelnen Fälle nach dem theoretischen Sampling. Laut dieser innerhalb der *Grounded Theory* (vgl. Glaser/Strauss 2010) entwickelten Fallauswahlmethode ist die zu erhebende und auszuwertende Fallanzahl zunächst offen, denn

über den Forschungsgegenstand ist noch wenig bekannt, und es wird erst im Verlauf des Forschungsprozesses entschieden, wie viele und welche Fälle erhoben und ausgewertet werden (vgl. Lamnek/Krell 2016:181; Bortz/Döring 2006:335f). Diese Entscheidung wird davon geleitet, welche Fälle einander in Bezug auf die Forschungsfrage ähneln und welche Fälle sich maximal voneinander unterscheiden (vgl. Lamnek/Krell 2016:184; Flick 2006:338). Es werden weitere Fälle hinzugezogen, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist, d.h. bis weitere Fälle die untersuchten Kategorien nicht mehr verändern würden (vgl. Lamnek/Krell 2016:182). Auf diese Weise werden keine repräsentativen Fälle untersucht, sondern das Feld wird in seiner Breite beforscht und die Ermittlung von Typen wird ermöglicht (vgl. ebd.:362f). Auch die Kombination qualitativer mit quantitativen Verfahren kann die Transferierbarkeit erhöhen, z.B. können die Ergebnisse einer explorativen Studie im qualitativen Paradigma mittels quantitativer Verfahren an einer größeren, repräsentativen Stichprobe überprüft werden (vgl. Bortz/Döring 2006:336). Das Übertragbarkeitsproblem in der qualitativen Forschung ist jedoch noch nicht vollständig gelöst (vgl. Schmelter 2014:43).

Trotz der Berücksichtigung der erläuterten übergreifenden Gütekriterien Relevanz, Gegenstandsangemessenheit und Transparenz, der genannten Maßnahmen zur Annäherung an die Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität und der Anpassung des Kriteriums Generalisierbarkeit im Sinne von Transferierbarkeit werden qualitative Studien häufig als problematisch angesehen. Aus der Perspektive des quantitativen Forschungsparadigmas ist diese Einschätzung aufgrund der genannten Schwierigkeiten teilweise einleuchtend. Im qualitativen Forschungsparadigma wurden jedoch eigene Gütekriterien entwickelt, die auf angemessene Weise die wissenschaftliche Qualität von qualitativer Forschung gewährleisten sollen (vgl. Aguado/Riemer 2001:246; Schmelter 2014:41f; Steinke 1999:45-50). Schmelter (2014:42) nennt in diesem Zusammenhang die folgenden vier Grundprinzipien qualitativer Forschung. Das Prinzip der Offenheit (vgl. Flick 2006:69; Steinke 1999:35f; s. auch Kap. 3.3.2.1.) besagt, dass der Forscher eine offene Grundhaltung einnimmt, indem er seine theoretischen Vorannahmen und auch sein Vorwissen zurückhält und der theoretischen Festlegung des Untersuchungsgegenstandes durch die Befragten Vorrang lässt. Wichtig ist hier vor allem, die eigenen Theorien über den Forschungsgegenstand offenzulegen, was jedoch keineswegs einen generellen Ausschluss deduktiver und eine reine Beschränkung auf induktive Vorgehensweisen nach sich ziehen muss. Vielmehr überprüft der Forscher sein Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand anhand der erhobenen Daten (vgl. Flick 2006:72-74). Das Prinzip der Flexibilität bezieht sich auf die Anpassung des Forschungsprozesses, welche notwendig werden kann, wenn zwischenzeitlich gemachte Erkenntnisse sie erfordern (vgl. Schmelter 2014:42). Mit dem Prinzip der Kommunikativität ist gemeint, dass die in qualitativen Studien beforschten komplexen Gegenstände aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden sollen, um sie möglichst in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit zu erhalten (vgl. ebd.:42). Dies ist z.B. durch Triangulation zu erreichen, also durch die Beforschung eines Gegenstandes durch mehr als eine Forschungsmethode (vgl. Aguado/Riemer 2001:247-250). Das Prinzip der Reflexivität besagt, dass der Forscher während des Forschungsprozesses immer wieder seinen Blick auf seine Handlungen und Interpretationen richten und diese kritisch hinterfragen sollte. Ein solches Vorgehen ergibt sich einerseits aus dem Prinzip der Offenheit und andererseits aus dem Gütekriterium der Intersubjektivität, denn beides ist nur durch eine reflexive Forschungshaltung zu erreichen.

Zu guter Letzt ist das bereits angesprochene Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu nennen, da es im qualitativen Forschungsparadigma mit fast allen anderen dort herangezogenen Gütekriterien zusammenhängt, deren Erreichen unterstützt und somit als das wichtigste Gütekriterium bezeichnet werden kann (vgl. Schmelter 2014:42f). Wie bereits erwähnt tritt in qualitativen Studien an die Stelle der Objektivität die Intersubjektivität, und um diese zu erreichen, müssen Forschende den gesamten Forschungsprozess mit allem, was dieser enthält, für Rezipient:innen ihrer Studie intersubjektiv nachvollziehbar machen (vgl. Steinke 1999:207-215). Das bedeutet, dass zwischen den Forschenden, die eine Studie selbst durchgeführt werden, und den Rezipient:innen, die sich anschließend über den Forschungsbericht über die Studie informieren, soll ein gemeinsames Verständnis des Forschungsprozesses ermöglicht werden. Der Zusammenhang mit dem Kriterium der Transparenz ist deutlich: Den Forschungsprozess transparent zu machen bedeutet letztlich, ihn intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Zum einen kann die Gegenstandsangemessenheit einer Studie erhöht werden, indem ihr Forschungsgegenstand ausführlich dargestellt und genau bestimmt wird und indem die verwendeten Datenerhebungs- und -auswertungsmethoden ausführlich erläutert werden – hierdurch kann deutlich gemacht werden, dass die Methoden zur theoretischen Fassung des Gegenstandes passen. Auch die Ergebnisse sollten in angemessener Tiefe und Breite und mit guter Lesbarkeit dargestellt werden. Zum anderen können eine intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung des Forschungskontextes und eine realistische Einschätzung der Limitationen einer Studie und ihrer Ergebnisse die Transferierbarkeit einer Studie erhöhen.

3.2.3. Gütekriterien in der vorliegenden Studie

Den obigen Ausführungen zu Gütekriterien im qualitativen Forschungsparadigma folgend werden für die vorliegende Studie die Kriterien der Transparenz, Validität und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit als zentrale Kriterien festgesetzt. Daneben sind Relevanz, Gegenstandsangemessenheit, Reliabilität und Transferierbarkeit ebenfalls von Bedeutung. Es wird zudem beabsichtigt, den Grundprinzipien Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität Rechnung zu tragen. Welche Maßnahmen getroffen wurden, um diese Kriterien zu erfüllen, wird im Folgenden dargelegt.

Im Sinne von Aguado (2000:128f) wurde ein möglichst transparenter Umgang mit den Untersuchungsteilnehmenden und allen weiteren am Forschungsprozess Beteiligten (z.B. Leiterin der mehrsprachigen Theater-AG, Schulleitung, Eltern der Untersuchungsteilnehmenden) gepflegt. Dies war von besonderer Relevanz bei der Rekrutierung und Befragung der Untersuchungsteilnehmenden, wie in Kapitel 3.2.4. in Zusammenhang mit forschungsethischen Fragen noch dargestellt wird. Dazu diente einerseits meine nicht-teilnehmende Beobachtung im Forschungsfeld (s. Kap. 3.3.2.2.), bei der ich einzelnen Schüler:innen auf Nachfrage erklärte, dass mich das Geschehen in der mehrsprachigen Theater-AG sowie Sprachen und Mehrsprachigkeit interessierten. Dies wiederholte ich, als ich zu Beginn des Datenerhebungszeitraums vor allen an der AG teilnehmenden Schüler:innen erläuterte, dass ich in der AG eine Studie durchführen wolle und mich freuen würde, wenn möglichst viele von ihnen daran teilnehmen würden. Meinen Forschungsgegenstand der Einstellungen erwähnte ich nicht explizit, sondern sprach allgemein von meinem Interesse an ihrer persönlichen Sicht auf die AG sowie daran, wie sie mit

verschiedenen Sprachen und mit Mehrsprachigkeit umgehen. Diese Vermeidung von vollständiger Klarheit gegenüber den potenziellen Untersuchungsteilnehmenden halte ich für vertretbar, da die Erwähnung des Forschungsgegenstandes der Einstellungen für sie keine wesentliche Information gewesen wäre: Der Begriff Einstellung wird auch fernab von Forschungskontexten im Alltag verwendet, dürfte den Schüler:innen aber nicht bekannt gewesen sein. Zumindest in der Detailtiefe, wie er in der vorliegenden Studie behandelt wird, dürfte dies auch auf die Eltern zugetroffen haben. Um also eine mögliche Einflussnahme auf die zu erhebenden Daten zu vermeiden, verwendete ich den Begriff Einstellung in der Kommunikation mit den Schüler:innen und (per Informationsblatt) ihren Eltern nicht. Transparenz im Sinne der Offenlegung des Forschungsprozesses (vgl. Schmelter 2014:35) wird hier in enger Verbindung mit der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gesehen, denn für beide Kriterien ist es notwendig, dass ich als Forscherin meine im Verlauf des Forschungsprozesses getroffenen Entscheidungen und unternommenen Schritte offenlege.

Die Validität der Datenerhebung wurde zunächst durch die möglichst alltagsnahe Gestaltung der Interviews erhöht (zu Problemen bei der Umsetzung s. Kap. 3.3.2.1.). Die Wahrhaftigkeit der Daten wurde während der Datenauswertung immer wieder eingeschätzt, und wo diese nicht gegeben schien, wurden Fälle ausgeschlossen. Eine konsensuelle Validierung der Interpretation der Daten war aus praktischen Gründen zwar nicht möglich, aber es wird angestrebt, die Glaubwürdigkeit der Interpretation durch eine gute, verständliche Ergebnisdarstellung zu erhöhen (s. Kap. 3.5.).

Um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erreichen, werden in der vorliegenden Studie möglichst viele Entscheidungen und Schritte, die im Verlauf des Forschungsprozesses getroffen bzw. unternommen wurden, dargestellt. Ist diese Darstellung für Rezipient:innen verständlich, ist ein gewisser Grad von Intersubjektivität hergestellt, sodass die Rezipient:innen die wissenschaftliche Güte der Studie näher einschätzen können. Sowohl bei der Interviewführung als auch bei der Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse wurde möglichst systematisch und regelgeleitet vorgegangen (s. Kap. 3.3.2.1. und 3.4.2.).

Die Relevanz des Gegenstandes der vorliegenden Studie und der untersuchten Forschungsfragen leitet sich aus den Kapiteln 2.1. bis 2.4. ab und wurde durch die Erläuterungen zu den Forschungsfragen in Kapitel 3.1. bereits ausführlich begründet: Kurz gefasst ist die Frage nach den Einstellungen von Schüler:innen in einer von Superdiversität und Mehrsprachigkeit geprägten Gesellschaft von großer Bedeutung und gleichermaßen gilt es, Projektarbeit wie die in der mehrsprachigen Theater-AG durch empirische Forschung kritisch zu begleiten, um Schulentwicklung und Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts voranzutreiben.

Dass die eingesetzten Forschungsmethoden zu der gewählten theoretischen Auffassung des Forschungsgegenstandes der Einstellungen passen und somit die Gegenstandsangemessenheit gegeben ist, zeigt sich einerseits in der Darstellung der Fachliteratur und des Forschungsstandes in Kapitel 2. und bei der Erläuterung der Forschungsfragen in Kapitel 3.1. Sie wird andererseits in Kapitel 3.3.2. und 3.4.2. bei der Darstellung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden kritisch eingeschätzt.

Die Reliabilität wurde erstens dadurch erhöht, dass Effekten sozialer Erwünschtheit möglichst entgegengewirkt wurde. Dies betrifft zum einen die Erläuterung des Ablaufs der Interviews bei

Interviewbeginn, welche in Kapitel 3.3.2.1. ausführlicher dargestellt wird. Vor jedem jeweils ersten Interview mit einer Untersuchungsteilnehmenden betonte ich, es gebe im Interview keine falschen Antworten und dass ich explizit an der persönlichen Meinung der Untersuchungsteilnehmenden interessiert sei. Im Fall der Schülerin Irina (s. Kap. 3.5.1.1.) lief dies beispielsweise wie folgt ab (I = Interviewerin; B = Befragte):⁶¹

I: Dann würde ich sagen, fangen wir an mit meinem eigentlichen Interview. Und dazu würde ich noch mal vorausschicken, das ist nicht so, dass ich äh irgendwie eine ganze Reihe Fragen vor/ äh ba/ vorbereitet habe, die ich dir alle stelle, und du musst eine ganz kurze, exakte Antwort darauf geben. Es ist auch nicht so, dass es irgendwelche richtigen oder falsche Antworten gibt. Denn du weißt, mich interessiert, äh was DU in der AG und in deinem Leben in Bezug auf Sprachen und Mehrsprachigkeit erlebst und was du da/ äh was deine Meinungen dazu sind. Also geht es wirklich nur um das, was du denkst. Und nicht ähm um Richtig-oder-falsch-Aussagen. Deswegen werde ich dich einfach auch mal auffordern, irgendwas zu erzählen, und hoffe, dass du dann so offen und frei und langatmig wie du möchtest erzählst. Ähm und nur wenn mir dann noch was fehlt, dann frage ich // noch mal nach //. #29

B: // Mhm (bejahend) //. Okay. #30

Die prozedurale Reliabilität wurde während der Datenerhebung durch eine möglichst gute Aufzeichnung und Dokumentation der Daten gefördert (vgl. Flick 2006:320). Dies betrifft z.B. die reflektierte Entwicklung, Erprobung und anschließende Anpassung des Interviewleitfadens (s. Kap. 3.3.2.1.) und die umsichtige Erstellung und genaue Befolgung von Regeln für die Transkription der Interviews (s. Kap. 3.4.1.).

Um die Transferierbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen, wurde erstens die Auswahl der Untersuchungsteilnehmenden möglichst offen gestaltet und zweitens während des Datenauswertungsprozesses theoretisches Sampling betrieben. Die Untersuchungsteilnehmenden wurden rekrutiert, indem alle an der mehrsprachigen Theater-AG teilnehmenden Schüler:innen über die Studie informiert und zur Teilnahme eingeladen wurden (s. Kap. 3.3.1.). Ich betonte, dass ich am liebsten mit allen Schüler:innen Interviews führen würde und dass mir alle als Untersuchungsteilnehmende willkommen seien. Dies sollte verhindern, dass sich Schüler:innen selbst von meiner Studie ausschließen würden, weil sie z.B. kein besonderes Interesse am Fremdsprachenlernen hatten, sich wegen ihrer Erstsprache Deutsch nicht als mehrsprachig sahen oder auch kein besonderes Interesse an der mehrsprachigen Theater-AG hatten. In Bezug auf die ersten zwei Aspekte kann die Zusammensetzung der Gruppe der Untersuchungsteilnehmenden als gelungen bezeichnet werden. Bezüglich des Interesses an der AG und auch bezüglich des Geschlechts ist dies nicht ohne Weiteres möglich: Acht von neun Untersuchungsteilnehmenden äußerten in den Interviews Interesse am Theaterspielen und ebenfalls acht von neun waren weiblich. Innerhalb dieser Gruppe ermöglichte das theoretische Sampling eine begründete, nachvollziehbare und das Feld so weit wie möglich öffnende Auswahl der zu analysierenden Fälle.

Des Weiteren wurden die vier Grundprinzipien qualitativer Forschung (Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität, Reflexivität; s. Kap. 3.2.2.) wo immer angebracht befolgt. Dies schlug sich

⁶¹ Die Zeilennummern (z.B. #29) verweisen auf die jeweilige Zeile im Interview, wie es sich im Auswertungstool MaxQDA darstellt (s. Kap. 3.4.2.).

insbesondere in der Durchführung der Interviews nieder, wie in Kapitel 3.3.2.1. ausführlicher dargestellt wird.

3.2.4. Forschungsethische Aspekte

Fremdsprachenforschung ist letztlich immer Forschung am Menschen, am Individuum, und der Zweck bzw. das Ziel der Forschung darf dabei nie ohne Rücksichtnahme auf das Individuum verfolgt werden (vgl. Viebrock 2009). Vielmehr müssen die Forschungsziele gegenüber den Bedürfnissen und Rechten des Individuums abgewägt werden. Dabei darf das Individuum nicht geschädigt, sondern es muss von den Forschenden geschützt werden. So ist etwa grundlegend zu beachten, dass die Persönlichkeitsrechte der Untersuchungsteilnehmenden nicht verletzt und dass die rechtlichen Vorgaben des Datenschutzgesetzes eingehalten werden – Forderungen, die in der qualitativen Forschung mit ihren geringen Fallzahlen, sensiblen Daten und Präsenz der Forschenden im Forschungsfeld eine besondere Herausforderung darstellen (vgl. ebd.). Bei der Durchführung von qualitativen Studien in der Fremdsprachenforschung zeigen sich forschungsethische Aspekte daher als besonders relevant, weshalb sie hier gesondert diskutiert werden und am Ende des Kapitels der Umgang mit forschungsethischen Fragen in der vorliegenden Studie dargestellt wird.

In qualitativen Studien stellen sich forschungsethische Fragen mitunter mit größerer Dringlichkeit als in quantitativen Studien und ihre Beantwortung kann mit schwierigen Entscheidungen verbunden sein (vgl. Hopf 2016:196). Gründe hierfür sind etwa in der Sensibilität und dem Umfang der Daten zu finden, die in qualitativen Studien erhoben werden. So sammelt eine qualitativ Forschende zahlreiche personenbezogene Daten in großer Detailtiefe über die Untersuchungsteilnehmenden (z.B. über deren Lebensumstände, Biografie, Werte), die auf verantwortungsvolle Weise erhoben, gespeichert, verarbeitet, ausgewertet und schließlich im Forschungsbericht und im mündlichen Diskurs der (Fach-)Öffentlichkeit präsentiert werden müssen. Da in qualitativen Studien in der Regel nur wenige Fälle analysiert werden, kann es schwierig sein, die Anonymität der Untersuchungsteilnehmenden sicherzustellen. Forschungsethisch angemessenes Verhalten ist des Weiteren im Verhalten der Forschenden gegenüber den Untersuchungsteilnehmenden in konkreten Situationen erforderlich. In qualitativen Studien ist es notwendig, dass die Forschende eine vertrauensvolle Beziehung zu den Untersuchungsteilnehmenden aufbaut, da nur so in der Gesprächssituation des qualitativen Interviews authentische, wahrhaftige Äußerungen der Untersuchungsteilnehmenden ermöglicht werden. Wenn eine solche Beziehung nicht möglich ist oder aus bestimmten Gründen die Entscheidung getroffen wurde, die Untersuchungsteilnehmenden nicht vollständig über Ziel und Gegenstand einer Studie zu informieren, um Effekte sozialer Erwünschtheit in den Daten zu vermeiden, so hat dies kann dies den forschungsethisch verantwortungsvollen Umgang mit den Untersuchungsteilnehmenden erschweren (vgl. Riemer 2014:26).

Die hohe Bedeutung forschungsethischer Fragen in qualitativen Studien zeigt sich auch daran, dass Forschungsethik bisweilen als Gütekriterium herangezogen wird, denn erstens kann die Einhaltung ethischer Standards zum Qualitätsmerkmal einer Studie gemacht werden (vgl. Viebrock 2009:40; Schmelter 2014:37) und zweitens wird forschungsethisch verantwortungsvolles Handeln mit dem Gütekriterium der Transparenz in Verbindung gebracht

(vgl. Viebrock 2009:40; Aguado 2000), welches in Kapitel 3.2.2. erläutert wurde. Zwei von Hopf (2016) in der Soziologie formulierte Prinzipien für den ethischen Umgang mit Untersuchungsteilnehmenden werden in vielen Fächern, in denen qualitativ geforscht wird, so auch in der Fremdsprachenforschung, herangezogen (vgl. Viebrock 2009; Daase et al. 2014:115): Das Prinzip der informierten Einwilligung und das Prinzip der Nicht-Schädigung. Laut Ersterem sollen Forschende sicherstellen, dass die Untersuchungsteilnehmenden grundlegend über eine Studie informiert sind, bevor diese dann zur Teilnahme an der Studie einwilligen. Ein solches Vorgehen dient der Transparenz und fördert den Dialog zwischen den Forschenden und den Untersuchungsteilnehmenden (vgl. Aguado 2000:120). Letztere ernst zu nehmen bedeutet, sie ausreichend darüber zu informieren, was in einer Studie untersucht werden soll, wie dies geschehen wird und welche Rolle sie dabei spielen werden (vgl. ebd.:123-127). Die informierte Einwilligung wird üblicherweise über eine schriftliche Einwilligungserklärung eingeholt. Unklar bleibt, wie weit die Untersuchungsteilnehmenden informiert werden müssen, d.h. es bleibt undefiniert, wann die Informiertheit ausreichend ist. Laut dem Prinzip der Nicht-Schädigung sollen Forschende analysieren, welche Risiken sich aus der Teilnahme an einer Studie für die Untersuchungsteilnehmenden ergeben können, und diese Risiken möglichst minimieren. Des Weiteren soll im Zweifelsfall immer so entschieden werden, dass die Untersuchungsteilnehmenden keinen Schaden nehmen. Am offensichtlichsten zeigt sich die Wirksamkeit dieses Prinzips beim vertraulichen Umgang mit der Identität der Untersuchungsteilnehmenden, denn ihre Daten nur in anonymisierter Form zu verwenden bedeutet, sie vor möglichem Schaden durch Offenlegung ihrer Identität zu schützen (vgl. Davis 1995:442). Ebenso relevant sind in diesem Zusammenhang mögliche Einwirkungen der Forschenden und der Durchführung ihrer Studie auf das Forschungsfeld und die dort agierenden Personen – diese Einwirkungen sollten auch deshalb möglichst gering gehalten werden, damit möglicher Schaden vermieden wird (vgl. Riemer 2014:25f). Wie bereits erwähnt ist das zentrale Instrument zur Einhaltung des Prinzips der Nicht-Schädigung die Anonymisierung der erhobenen Daten (vgl. ebd.:26).

Insgesamt wird von verschiedenen Autor:innen betont, dass nicht allein die Verwendung einzelner Instrumente oder die Orientierung an Ethik-Kodizes⁶² oder den Vorgaben von Ethikkommissionen ein forschungsethisch verantwortungsvolles Handeln in der Forschung sichert (vgl. Viebrock 2009:55). Stattdessen wird von den Forschenden über den gesamten Forschungsprozess hinweg eine Haltung eingefordert, die erstens von Verantwortung und zweitens von Reflexion geprägt ist. Die Forschenden sollen sich ihrer Verantwortung bewusst sein, die sie übernehmen, wenn sie zu Forschungszwecken Daten erheben, analysieren, darstellen, referieren usw. Und die Forschenden sollen von der Formulierung der Forschungsziele bis hin zur Präsentation und Publikation des Forschungsberichtes immer wieder das eigene forschungspraktische Handeln reflektieren, d.h. aus der Distanz heraus betrachten, analysieren, evaluieren und daraus Schlussfolgerungen für das zukünftige Handeln ziehen (vgl. ebd.:45).

Diese forschungsethischen Überlegungen führten dazu, dass ich mich als Forscherin stets um eine verantwortungsvolle und reflexive Haltung im Umgang mit den Untersuchungsteilnehmenden, ihren Daten und in Bezug auf mein Agieren im Forschungsfeld

⁶² Es liegt noch kein Ethik-Kodex für die Fremdsprachenforschung vor. Derzeit arbeitet die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung an einem solchen Kodex.

bemüht habe. Praktisch umgesetzt habe ich die Überlegungen durch die im Folgenden skizzierten Maßnahmen. Dem Prinzip der informierten Einwilligung sowie Forderungen der Transparenz im Umgang mit den Untersuchungsteilnehmenden wurde durch schriftliche Informationen über die Studie und durch eine Forschungsvereinbarung Rechnung getragen. Allen potenziellen Untersuchungsteilnehmenden wurde – auch zum Zwecke der Rekrutierung (s. Kap. 3.3.1.) – ein schriftliches Informationsblatt mit den wichtigsten Eckdaten über die Studie ausgehändigt (s. Anhang 5.3.). Dieses wurde mündlich erläutert und die Schüler:innen wurden gebeten, das Blatt an ihre Erziehungsberechtigten weiterzugeben. Vor Beginn der Datenerhebung, d.h. vor dem ersten Erhebungszeitpunkt holte ich erstens das Einverständnis der Erziehungsberechtigten der Untersuchungsteilnehmenden ein (s. Anhang 5.4.) und ging zweitens mit den teilnehmenden Schüler:innen selbst eine Forschungsvereinbarung ein (s. Anhang 5.5.). Sie enthielt eine Zusammenfassung des Informationsblattes für die Erziehungsberechtigten, die Zusicherung meinerseits, die erhobenen Daten vertraulich zu behandeln und zu anonymisieren, und die Zusicherung von Seiten der Untersuchungsteilnehmenden, an allen drei Erhebungszeitpunkten teilzunehmen. In Anlehnung an Aguados (vgl. 2000:128) Empfehlungen sollte diese Vereinbarung, die sowohl von der oder dem jeweiligen Untersuchungsteilnehmenden als auch von mir unterschrieben und beiden Seiten ausgehändigt wurde, beiden Seiten die eigene Verantwortung im Forschungsprozess deutlich machen – und dadurch möglichst erreichen, dass die Untersuchungsteilnehmenden zu allen Interviewterminen erscheinen. Darüber hinaus nutzte ich die Vereinbarung, um den Untersuchungsteilnehmenden anzubieten, sie über die Ergebnisse der Studie zu informieren und ihnen eine Kopie der fertiggestellten Arbeit zukommen zu lassen, ihnen also auf diese Weise eine gewisse Belohnung für ihre Teilnahme anzubieten (vgl. Davis 1995:443). Die Einwilligung der Leiterin der mehrsprachigen Theater-AG war durch ihre Mitarbeit im Projekt PlurCur und die daraus entstehenden Gespräche leicht einzuholen. Mit der Leitung der Schule führte ich ebenfalls Gespräche und erhielt daraufhin die Erlaubnis, an der Schule Daten zu erheben.⁶³ Um das Prinzip der Nicht-Schädigung zu befolgen, wurden die erhobenen Daten wie in Kapitel 3.4.1. dargestellt anonymisiert: Die Namen der Untersuchungsteilnehmenden und aller weiterer in den Daten genannten Personen wurden pseudonymisiert, andere sensible Daten wie z.B. Ortsnamen wurden anonymisiert.

3.3. Forschungsdesign: Eingesetzte Forschungsmethoden

Um die zunächst in Kapitel 1.4. knapp vorgestellten und in Kapitel 3.1. unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus Kapitel 2. weiter spezifizierten Forschungsfragen zu beantworten, wurde ein qualitatives, longitudinales Forschungsdesign entwickelt. Bevor die einzelnen verwendeten Datenerhebungsinstrumente in Kapitel 3.3.2. ausführlich erläutert werden, wird zunächst in Kapitel 3.3.1. das Forschungsdesign als Ganzes vorgestellt und begründet. Dabei werden auch der Datenerhebungszeitraum sowie die Pilotierung dargestellt.

⁶³ Dieses Vorgehen entspricht dem Genehmigungsverfahren des Landes NRW für Forschung an Schulen, wonach die Schulleitung derjenige Akteur ist, der eine solche Genehmigung aussprechen muss (vgl. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2014).

3.3.1. Das Forschungsdesign im Überblick

Das Forschungsdesign longitudinal anzulegen, ergab sich unmittelbar aus Forschungsfrage B, denn eine Veränderung in den Einstellungen einzelner Schüler:innen kann nur durch eine Längsschnittstudie, also durch eine Studie mit mehreren Datenerhebungszeitpunkten, nachgezeichnet werden. Der Forschungsfrage A nach den zu Beginn des Datenerhebungszeitraumes vorhandenen Einstellungen der Schüler:innen hätte auch mit einer Querschnittstudie, also durch die Erhebung von Daten zu nur einem Zeitpunkt nachgegangen werden können. Ob und inwiefern sich die Einstellungen der Schüler:innen im Laufe der Zeit verändern (Forschungsfrage B), kann jedoch nur festgestellt werden, indem zu verschiedenen Zeitpunkten Datenerhebungen mit denselben Schüler:innen vorgenommen werden.

Der zeitliche Rahmen der Erhebung wurde durch die Rahmenbedingungen und Abläufe im Forschungsfeld bestimmt: Die mehrsprachige Theater-AG begann kurz vor Projektbeginn von *PlurCur* und fand im Schuljahr 2013/2014 zum zweiten und möglicherweise letzten Mal⁶⁴ statt. Innerhalb dieses Schuljahres wurde wie in Kapitel 2.4.5. beschrieben ein Theaterstück erarbeitet und schließlich aufgeführt, also ein kompletter Durchlauf der AG statt. Daher war dieses Schuljahr (also September 2013 bis Juli 2014) notwendigerweise der Erhebungszeitraum.

Vor dem Erhebungszeitraum, nämlich ab Anfang 2013, erarbeitete ich mir den Zugang zum Forschungsfeld und erkundete es. Ersteres erfolgte über das Projekt *PlurCur* und Gespräche vor allem mit der Leiterin der mehrsprachigen Theater-AG, die mir dankenswerterweise mit Vertrauen und Interesse gegenübertrat. Für Letzteres begann ich mit ersten nicht-teilnehmenden Beobachtungen an der Schule, an der die AG stattfand. Zur Durchführung der Beobachtungen folgt in Kapitel 3.3.2.2. eine genauere Darstellung, zu Zwecken der Felderkundung beobachtete ich jedoch nicht nur die mehrsprachige Theater-AG selbst, sondern auch einzelne Unterrichtsstunden im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht der unteren Klassenstufen an dem betreffenden Gymnasium (s. Tab. 1). Auf diese Weise konnte ich Vertrauen zu verschiedenen Schulzugehörigen und zu den Beteiligten im eigentlichen Forschungsfeld der mehrsprachigen Theater-AG sowie schließlich den tatsächlichen Untersuchungsteilnehmenden aufbauen. Auch ein Gespräch mit der Schulleitung und das dort eingeholte Einverständnis für die Durchführung meiner Studie waren Bestandteil dieses Prozesses (s. Kap. 3.2.4.). Die gute Beziehung zwischen mir als Forscherin und der Leiterin der AG zeigte sich beispielsweise auch daran, dass wir auf ihre Initiative hin einen Themenabend über Mehrsprachigkeit für interessierte Lehrer:innen und Eltern der Schule gestalteten.⁶⁵

⁶⁴ Vor Beginn der Datenerhebung war aus diversen schulorganisatorischen Gründen unsicher, ob und in welcher Form die AG im Schuljahr 2014/2015 erneut angeboten würde. Daher war das Schuljahr 2013/2014 möglicherweise das einzige Schuljahr, an dem für mich die Möglichkeit einer Datenerhebung bestand. Tatsächlich fand die AG im folgenden Schuljahr noch einmal statt, jedoch änderte sich die Zusammensetzung der Teilnehmenden: Es wurden auch Schüler:innen einer Intensivklasse in die AG aufgenommen. In den folgenden Jahren, in denen schließlich die Leitung wechselte, veränderte sich die AG zunehmend.

⁶⁵ Dieser Themenabend fand am 18.03.2014 statt und enthielt einen Vortrag von mir mit dem Titel *Viele Sprachen gemeinsam – Aktuelle Perspektiven zu Viel- und Mehrsprachigkeit*. Der Abend war mit sechs Teilnehmenden nur mäßig gut besucht und es waren keine Eltern anwesend.

Tab. 1: Überblick über das Forschungsdesign.

Erkundung des Feldes	Pilotierung der Datenerhebung	Datenerhebung	Datenaufbereitung	Datenauswertung
<p>Nicht-teilnehmende Beobachtung der mehrsprachigen Theater-AG</p> <p>Nicht-teilnehmende Beobachtung im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht</p>	3 Probeinterviews	<p>Narrativ-fokussierte Leitfadeninterviews mit 9 Schüler:innen</p> <p>Interview 1</p> <p>Interview 2</p> <p>Interview 3</p> <p>(nach Hu 2003)</p> <p>Primärdaten</p>	<p>Transkription</p> <p>(auf Basis von Dresing/Pehl 2015)</p>	<p>Qualitative Inhaltsanalyse</p> <p>(nach Mayring 2010)</p>
		<p>Nicht-teilnehmende Beobachtung in der mehrsprachigen Theater-AG</p> <p>Dokumentensammlung in der mehrsprachigen Theater-AG</p> <p>Sekundärdaten</p> <p>→ Feldbeschreibung</p>		

Ebenfalls vor dem Erhebungszeitraum führte ich wie in Kapitel 3.3.2.1. näher beschrieben mehrere Probeinterviews, um das Datenerhebungsinstrument für die Hauptdatenerhebung zu pilotieren. Dieser Prozess mündete schließlich in die Rekrutierung von Untersuchungsteilnehmenden für die Hauptdatenerhebung. Die Untersuchungsteilnehmenden erklärten sich nach der wie in Kapitel 3.2.3. geschilderten Erläuterung der Studie auf freiwilliger

Basis zur Teilnahme an der Studie bereit, was schließlich zur Untersuchungsteilnahme von neun Schülerinnen⁶⁶ führte.

Die Hauptdaten der Studie wurden mittels qualitativer Einzelinterviews mit an der mehrsprachigen Theater-AG teilnehmenden Schüler:innen erhoben (s. Kap. 3.3.2.1.). Es wurden mit jeder Untersuchungsteilnehmerin drei Interviews geführt: Das jeweils erste Interview wurde zu Schuljahresbeginn geführt, das zweite fand nach mehreren Monaten der Teilnahme an der Theater-AG vor den Weihnachtsferien statt, und das dritte folgte zu Schuljahresende. Die auf diese Weise erhobenen Daten stellen die Primärdaten dar, weil durch sie die Einstellungen der Untersuchungsteilnehmenden zu einzelnen Sprachen und zu Mehrsprachigkeit ermittelt wurden. Ergänzend wurden während des Verlaufs der mehrsprachigen Theater-AG im Datenerhebungszeitraum Beobachtungsdaten erhoben und eine Dokumentenanalyse vorgenommen (s. Kap. 3.2.2.2.).

Obwohl in der vorliegenden Studie mit drei verschiedenen Erhebungsinstrumenten Daten erhoben wurden, kann man an dieser Stelle nicht von der in der Fremdsprachenforschung viel geforderten und für die qualitative Forschung sicherlich vielversprechenden Triangulation sprechen (vgl. Flick 2006:330-332; Lamnek/Krell 2016:155-157). Aguado/Riemer (2001:247) definieren Triangulation als „ein methodisches Vorgehen in der qualitativen Forschung, bei dem zur Untersuchung ein und desselben Gegenstandes mehr als ein Verfahren angewendet wird“, was sich beispielsweise auf mehrere Datenerhebungsmethoden oder unterschiedliche Datentypen beziehen kann. Mit den drei Erhebungsinstrumenten qualitatives Interview, nicht-teilnehmende Beobachtung und Dokumentenanalyse werden in der vorliegenden Studie zwar ansatzweise die Perspektiven trianguliert, es wurden mit ihnen aber nicht durchgängig Daten zu demselben Gegenstand erhoben. Während durch die Interviews die Einstellungen der Schülerinnen erhoben wurden, zielte die Beobachtung vielmehr auf das Geschehen in der mehrsprachigen Theater-AG ab.

3.3.2. Datenerhebungsinstrumente

In den nun folgenden beiden Kapiteln werden die eingesetzten Datenerhebungsinstrumente vorgestellt. Begonnen wird mit dem qualitativen Interview, welches – wie bereits erwähnt – die Primärdaten lieferte und somit für die Erhebung der Einstellungen der Schülerinnen von zentraler Bedeutung war. Anschließend werden mit der nicht-teilnehmenden Beobachtung und der Dokumentenanalyse die zwei Instrumente erläutert, mit denen Sekundärdaten erhoben wurden. In beiden Fällen wird zunächst der forschungsmethodologische Hintergrund des jeweiligen Instruments dargestellt, bevor die konkrete Umsetzung in der vorliegenden Studie offengelegt und kritisch reflektiert wird.

⁶⁶ Es nahmen acht Schülerinnen und ein Schüler an der Untersuchung teil. Um die Anonymität aller Untersuchungsteilnehmenden, insbesondere des Schülers, zu gewährleisten (s. Kap. 3.2.4.), verwende ich im Folgenden in der Regel die weibliche Form, wann immer die Gruppe oder einzelne Untersuchungsteilnehmende gemeint sind.

3.3.2.1. Qualitatives Interview

Im Interview stellt der Interviewer je nach Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen der Befragten vorbereitete Fragen, woraufhin die Befragte Auskunft gibt (vgl. Lamnek/Krell 2016:313f). Als Datenerhebungsinstrument zählt das Interview zu den Befragungsmethoden, es wird im Gegensatz zum schriftlichen Fragebogen aber mündlich durchgeführt (vgl. Hron 1982:119; Daase et al. 2014:102). Dadurch ist es für Forschende leichter möglich, an offene Antworten zu gelangen, denn der Interviewer kann bei Verständnisschwierigkeiten direkt nachfragen und die Befragte hat die Möglichkeit, sich relativ frei und ausführlich zu äußern. Das Interview wird aufgezeichnet und schließlich verschriftlicht, um es für die Datenauswertung zugänglich zu machen (s. Kap. 3.4.1.). Als Datenerhebungsinstrument wird das Interview in zahlreichen verschiedenen Formen eingesetzt, die sich z.B. in Bezug auf ihren Grad der Standardisierung, die Intentionen des Interviewers oder die Eigenschaften der Befragten unterscheiden (vgl. dazu ausführlich Lamnek/Krell 2016:314-328).

In der qualitativen Forschung, wo der Forschungsprozess – wie in Kapitel 3.2.1. beschrieben – offen verläuft und qualitative Daten erhoben werden, werden verschiedene Formen des qualitativen Interviews eingesetzt, welche noch erläutert werden. Grundsätzlich ist das qualitative Interview nach Helfferich (vgl. 2009:9, 24) als Kommunikationssituation zu sehen, in die Interviewerin und Befragter gemeinsam Bedeutungen herstellen. Daher ist die Interviewerin bestrebt, diese Kommunikationssituation so zu gestalten, dass sie die Erzeugung möglichst wahrhafter und reichhaltiger Daten ermöglicht bzw. sogar begünstigt. Zu diesem Zweck hat Helfferich (vgl. ebd.:24) die folgenden vier Grundprinzipien qualitativer Interviews formuliert, die gleichzeitig auch als Grundprinzipien qualitativer Forschung allgemein verstanden werden können (s. Kap. 3.2.2.).

Das Prinzip Kommunikation greift die bereits getroffene Feststellung auf, dass ein Interview eine Kommunikationssituation ist, in der Bedeutungen interaktiv hergestellt werden (vgl. Helfferich 2009:79f). Diese Bedeutungen sind demnach nicht nur in den jeweiligen Individuen vorhanden, sondern auch durch die soziale Interaktion bestimmt. Für mittels qualitativer Interviews erhobene Daten bedeutet dies, dass ihre Interpretation nur unter Berücksichtigung der Interviewsituation als Kontext möglich ist. Dabei wird der Interviewer als Bestandteil dieser Situation – und somit auch der Bedeutungsaushandlung und deren Ergebnis – gesehen. Das Prinzip Offenheit (vgl. ebd.:114-117) besagt, dass in der Interviewsituation sowie im Interviewer ein gewisses Maß an Offenheit herrschen muss, damit die genannte Bedeutungsaushandlung möglich wird. Denn die Befragte soll erstens die Möglichkeit haben, selbst zu entscheiden, was sie wie äußert, und zweitens soll sie ihre eigenen, individuellen Deutungsmuster äußern können, ohne dass der Interviewer hierauf restriktiv reagiert und beispielsweise vorschnelle Interpretationen vornimmt. Die Befragte soll also die größtmöglichen Freiheiten haben, sich zu äußern, während der Interviewer mit Aufmerksamkeit, aber Zurückhaltung agiert. Wie Helfferich (vgl. ebd.:116f) feststellt, ist zwar im qualitativen Interview keine unbegrenzte Offenheit möglich, aber die Interviewenden sollten ihre eigenen Vorannahmen und ihr Vorwissen in Bezug auf den Forschungsgegenstand und somit das Thema des Interviews explizieren und sich dadurch einerseits auf die Durchführung der Interviews vorbereiten und andererseits dem Gütekriterium der Transparenz Rechnung tragen. Hinter dem Prinzip Vertrautheit und Fremdheit steckt „die Anerkennung der Differenz und der wechselseitigen Fremdheit der Sinnsysteme“ des Interviewers und der Befragten

(ebd.:24). Der Interviewer muss sich also darüber bewusst sein, dass die Befragte sich innerhalb ihres eigenen Sinnsystems äußert und darin sinnhafte Bedeutungen herstellt; diese Bedeutungen aber müssen nicht unbedingt auch innerhalb des Sinnsystems des Interviewers sinnhaft sein, können also dem Interviewer fremd erscheinen (vgl. ebd.:130-132). Im qualitativen Interview soll der Interviewer diese Fremdheit akzeptieren und sich darüber bewusst sein, dass solche Fälle auftreten können. Das Prinzip Reflexivität (vgl. ebd.:157) greift auf, was in Kapitel 3.2.4. bereits zu qualitativer Forschung allgemein festgehalten wurde, und wendet dies auf das qualitative Interview an: Der Interviewer soll demnach seinen Anteil am Verstehensprozess während des Interviews reflektieren und auf diese Weise bewusst und kritisch damit umgehen; des Weiteren soll die Forscherin dasselbe während der Auswertung, Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten tun.

Um qualitative Interviews angemessen durchführen zu können, müssen die Interviewenden die genannten Grundprinzipien in der Kommunikationssituation Interview praktisch umsetzen können, also über ein bestimmtes Repertoire an Wissen und Kompetenzen verfügen.⁶⁷ Die Gestaltung der Gesprächsatmosphäre liegt im Verantwortungsbereich der Interviewenden, denn sie stellt eine Voraussetzung dafür dar, dass die Befragten sich frei und offen äußern können (vgl. ebd.:51f); hierzu gehört etwa, dass das Interview möglichst ungestört in einem ruhigen Raum stattfindet. Die Interviewenden müssen den Forschungsgegenstand so gut kennen, dass sie sich als authentische, interessierte Gesprächspartner:innen am Gespräch beteiligen können (vgl. Lamnek/Krell 2016:336). Dabei sollten sie zwar ihr Interesse an den Äußerungen der Befragten signalisieren, sich dabei aber so weit zurückhalten, dass sie eine Einflussnahme auf diese vermeiden (vgl. ebd.; Helfferich 2009:52). Sie müssen sich den Befragten entsprechend verständlich und angemessen ausdrücken können und außerdem ihre Fragen und Impulse so formulieren, dass sie die Befragten zu Äußerungen animieren (vgl. Lamnek/Krell 2016:336). Flick (2006:124) fasst zusammen, dass Interviewende eine hohe situative Kompetenz benötigen, die am besten durch gezieltes Training (z.B. bei der Pilotierung) sowie durch Ausprobieren, Üben und Erfahrung zu entwickeln ist.

Qualitative Interviews zeichnen sich durch eine Gesprächsgestaltung aus, die die Einhaltung der genannten Grundprinzipien ermöglichen soll, d.h. die Interviewerin strukturiert das Gespräch auf eine bestimmte, dem qualitativen Interview allgemein und der gewählten Interviewform im Speziellen angemessene Weise und setzt Gesprächsstrategien ein, die den Grundprinzipien entsprechen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Gestaltung des Gesprächsbeginns, bei dem die Interviewerin eine möglichst entspannte und hierarchiefreie Atmosphäre schafft (vgl. Daase et al. 2014:113f; Lamnek/Krell 2016:335). Es wird außerdem in der Regel mit einer offenen Frage begonnen, die dem Befragten die ersten Äußerungen erleichtert, und erst im Laufe des Interviews wird ggf. zu spezifischeren Fragen übergegangen (vgl. Daase et al. 2014:114). Als Reaktion auf Äußerungen des Befragten ist die qualitative Interviewende dazu angehalten, ggf. nachzufragen oder aber stimulierende Fragen zu stellen, die die Erzählungen bzw. Äußerungen des Befragten in Gang halten (vgl. ebd.). Dabei wird empfohlen, die Äußerungen des Befragten zu paraphrasieren, um auf diese Weise „mit den Worten des Befragten in das geschilderte Geschehen zurück[zu]führen“ (Lamnek/Krell 2016:322).

⁶⁷ Eine Übersicht über die erforderlichen Wissensbereiche und Kompetenzen stellt Helfferich (2009:54) auf.

Da sich die verschiedenen Formen qualitativer Interviews trotz der dargestellten allgemeinen Charakteristika teilweise stark voneinander unterscheiden, war es nötig, für die vorliegende Studie eine Interviewform auszuwählen. Die dabei in Betracht gezogenen Interviewformen werden im Folgenden dargestellt und bezüglich ihres Nutzens und ihrer Einsetzbarkeit in der vorliegenden Studie eingeschätzt, bevor im letzten Teil dieses Kapitels das schließlich gewählte Vorgehen erläutert wird.

Bevor auf verschiedene Formen des Einzelinterviews eingegangen wird, sei die Gruppendiskussion (auch: Gruppeninterview) erwähnt, bei der mehrere Untersuchungsteilnehmende gemeinsam im Beisein des Interviewers bzw. Diskussionsleiters über ein Thema sprechen (vgl. Daase et al. 2014:115-119; Lamnek/Krell 2016:384). Wie die Diskussion strukturiert wird (z.B. durch Impulsfragen des Interviewers), wird unterschiedlich gehandhabt (vgl. z.B. ebd.:421f). Die Gruppendiskussion wird in der Forschung zum Sammeln von Informationen oder zur Erhebung von Gruppenmeinungen eingesetzt (vgl. ebd.:384; Daase et al. 2014:115f). Ein Vorteil dieser Interviewform kann sein, dass die in der Gruppe entstehende Gesprächsatmosphäre und die zurückgenommene Position des Forschers in der Diskussion die Untersuchungsteilnehmenden dazu veranlasst, sich frei und offen zu äußern. Für die vorliegende Studie jedoch überwiegen bei dieser Interviewform die Nachteile: So ist zu vermuten, dass die einzelnen Schüler:innen in einer Gruppendiskussion nicht alle gleichermaßen ihre Einstellungen zu einzelnen Sprachen und Mehrsprachigkeit äußern könnten und dass ihre Äußerungen von denen der anderen an der Diskussion teilnehmenden Schüler:innen beeinflusst würden (vgl. auch ebd.:116). Ihre Einstellungen würden gewissermaßen zum Gruppenphänomen, da sie in der kommunikativen Interaktionssituation der Gruppendiskussion aktualisiert würden, denn die Befragten würden sich nicht an die oben formulierten Prinzipien für qualitative Interviews halten. Diese Annahmen gelten insbesondere deshalb, weil die an der Theater-AG teilnehmenden Schüler:innen (12 bis 14 Jahre) sich in einer Phase ihrer Entwicklung befinden, die Auswirkungen auf ihr Verhalten in einer Interviewsituation haben kann. So ist eine relativ starke Orientierung an der *peer group* zu erwarten, die durch den Einsatz der Gruppendiskussion aller Voraussicht nach noch verstärkt würde. Aus diesen Gründen wurde die Gruppendiskussion als Interviewform für die vorliegende Studie ausgeschlossen.

Das problemzentrierte Interview (vgl. Flick 2006:134-139; Lamnek/Krell 2016:344-349; Diekmann 2014:542f) wird häufig in Kombination mit weiteren Forschungsmethoden eingesetzt, und zwar in Untersuchungen, die sich auf gesellschaftlich oder biografisch relevante Gegenstände beziehen. Der Einstieg ins Interview erfolgt über einen Stimulus für den Befragten (z.B. ein Film, ein Foto), auf den er mit einer Erzählung reagiert, die er frei äußern kann. Die Interviewerin fragt nach und ist dabei auch dazu angehalten, ihr Vorwissen zum Gesprächsthema – oft ist dies der Forschungsgegenstand – zu nutzen. Sie orientiert sich während des Interviews in der Regel an einem Interviewleitfaden, ohne dabei die Reihenfolge der einzelnen Fragen oder ihre genauen Formulierungen übernehmen zu müssen. Als Prinzipien des problemzentrierten Interviews gelten die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung, es behandelt also ein bestimmtes Problem und geht vergleichsweise direkt mit dem Forschungsgegenstand um. Für die vorliegende Studie eignet sich diese Interviewform nur teilweise. Die Gegenstandsorientierung läuft dem der vorliegenden Studie zugrundeliegenden Verständnis von Einstellungen (s. Kap. 2.3.5.) zuwider. Im problemzentrierten Interview wäre es nur angemessen, die Einstellungen direkt zu erfragen,

nicht aber sie aufgrund von direkter und indirekter Äußerungen über Sprachen und Sprachgebrauch zu erschließen. Auch der Einsatz eines Impulses, wie im problemzentrierten Interview vorgesehen, erscheint im Längsschnittdesign ungeeignet, da dies eher für einmalige Interviews zu einem bestimmten Impuls vorgesehen und auch geeignet ist. Demnach wurde das problemzentrierte Interview für die vorliegende Studie nicht verwendet, jedoch wurden zunächst zwei Vorgehensweisen aus dieser Interviewform als mögliche Maßnahmen in Betracht gezogen: Der Einsatz von bildlichem oder anderem Material als erzählgenerierenden Impuls sowie der flexible Umgang mit dem Interviewleitfaden.

Im narrativen Interview (vgl. Diekmann 2014:540-542; Lamnek/Krell 2016:338-343; Daase et al. 2014:111f; Hron 1982) hält sich der Interviewer im Vergleich zu den anderen Interviewformen am stärksten zurück, denn er darf nur in bestimmten Phasen des Interviews Fragen stellen und muss der Befragten den Raum zu völlig von ihr selbst bestimmten Erzählungen über ihre Erlebnisse geben (vgl. ebd.:130). Dass diese Interviewform nur in geringem Maße als standardisiert bezeichnet werden kann, ist daher einleuchtend. Zu Beginn, in der Eröffnungsphase, gibt die Interviewerin dem Befragten einen vorbereiteten Erzählimpuls. Die Befragte reagiert mit einer ausführlichen Erzählung, während der Interviewer sich nur durch Hörerrückmeldungen am Gespräch beteiligt und erst in einer abschließenden Phase des Gesprächs Nachfragen stellt. Diese Interviewform erscheint für die vorliegende Studie insofern relevant, als es auch hier angedacht ist, von den Befragten ausführliche Antworten zu ihren eigenen Erlebnissen – also auch Erzählungen – zu elizitieren. Die relativ engen Vorgaben des narrativen Interviews erscheinen jedoch für die Altersgruppe der Untersuchungsteilnehmenden kaum einhaltbar: Ein solches Interview würde mit dieser Altersgruppe aller Voraussicht nach nicht funktionieren. Damit schließe ich mich Hus (2003:108) Einschätzung an und nutze ihre Erfahrungen bei Interviews mit 16- bis 18-Jährigen, die sie ebenfalls nicht in rein narrativer Interviewform durchführte.

Beim fokussierten Interview (vgl. Diekmann 2014:536-540; Daase et al. 2014:112f; Hron 1982) gibt es einige Überschneidungen mit dem problemzentrierten Interview: Es ist ebenfalls auf einen bestimmten Gegenstand bezogen und häufig wird als Einstieg ein Stimulus eingesetzt, auf den eine Reaktion durch den Befragten erfolgt; anschließend stellt die Interviewerin mit Hilfe eines Interviewleitfadens Nachfragen. Das fokussierte Interview ermöglicht es, einen Gegenstand in seiner Breite zu behandeln, dabei aber auch immer wieder in die Tiefe zu gehen – ihn also sowohl extensiv als auch intensiv zu behandeln. Nach Diekmann (vgl. 2014:537f) sind dabei die folgenden vier Prinzipien zu befolgen. Erstens soll die Interviewerin einen den Befragten nicht beeinflussenden Interviewstil einhalten. Zweitens soll die Interviewerin durch spezifische Nachfragen den Befragten zur Darstellung von Details in Bezug auf die erlebte Situation anregen. Drittens soll ein breites Themenspektrum im Interview erfassbar sein, d.h. der Befragte soll die Gelegenheit bekommen, auch Dinge zu äußern, die die Interviewerin nicht antizipiert hat. Viertens wird in Bezug auf emotionale Äußerungen des Befragten Tiefgründigkeit angestrebt, welche wiederum über Nachfragen erreicht werden soll. Diese Interviewform bringt für die vorliegende Studie das Potenzial mit, dass sie die Konzentration des Gesprächs auf ein bestimmtes, vorher festgelegtes Thema und die Nutzung von theoriebasierten Fragen explizit vorsieht. Auch die Forderung des gezielten Nachfragens, um zu größerer Detailtiefe zu gelangen, erscheint für die Altersgruppe der Untersuchungsteilnehmenden sinnvoll.

Zuletzt soll noch allgemein auf die Möglichkeiten und Grenzen eines mit Hilfe eines Interviewleitfadens durchgeführten qualitativen Interviews eingegangen werden. Unter dem Begriff Leitfadeninterview werden häufig qualitative Interviews durchgeführt, die einzelne Merkmale der dargestellten Interviewformen enthalten und zu jeweils spezifischen, neuen Interviewformen kombiniert werden. Der Leitfaden dient dabei zunächst einmal in der Vorbereitung des Interviews dazu, dass der Forscher sein Wissen und seine Vorannahmen bezüglich des Forschungsgegenstandes expliziert und organisiert. Dazu wird von Helfferich (vgl. 2009:182-189) die sogenannte SPSS-Methode vorgeschlagen: Die Abkürzung steht für die vier Schritte der Leitfadenerstellung, nämlich Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren. Zunächst werden möglichst offen Fragen gesammelt, die sich auf das beziehen, was die Forscherin interessiert. Diese umfangreiche Fragensammlung wird mit Hilfe von Prüffragen (z.B. Eignen sich die Fragen dazu, offene Antworten zu erzeugen? Welche Fragen veranlassen die Befragten eigentlich nur dazu, mein Vorwissen zu bestätigen? Vgl. ebd.:182f) stark verringert, bevor die Fragen im nächsten Schritt in eine Reihenfolge gebracht werden. Im letzten Schritt werden für einzelne Fragenbündel kurze Erzählaufforderungen entwickelt, die als Einstieg in den jeweiligen thematischen Aspekt dienen, sodass die einzelnen Fragen ggf. gar nicht mehr gestellt werden müssen.

Im Interview selbst soll der Leitfaden dem Interviewer Orientierung und Sicherheit geben, denn der Leitfaden enthält die zentralen Themen, die im Interview behandelt werden sollen, und mögliche Frageformulierungen, auf die er zurückgreifen kann. Eine strikte Vorgabe zum Ablauf des Interviews ist der Leitfaden meist nicht, sondern der Interviewer sollte sich darum bemühen, mit der jeweiligen Befragten ein klares Verständnis der gestellten Fragen auszuhandeln; das gemeinsame Verständnis steht also über der Einheitlichkeit der Frageformulierungen und des Interviewablaufs. Dadurch wird die Vergleichbarkeit verschiedener Interviews erhöht, ohne die Möglichkeit zu verstellen, die subjektive Sicht der Befragten zu erheben.

Aus der Darstellung der allgemeinen Eigenschaften des qualitativen Interviews sowie seiner verschiedenen Formen geht hervor, dass sich dieses Datenerhebungsinstrument für den Forschungsgegenstand der Einstellungen grundsätzlich eignet. Die Nutzung dieses Instruments in der vorliegenden Studie kann in Anlehnung an das bei Hu (vgl. 2003:108) beschriebene forschungsmethodische Vorgehen als narrativ-fokussiertes Leitfadeninterview bezeichnet werden und wird im Folgenden dargestellt.

Die mit den Untersuchungsteilnehmenden durchgeführten Interviews machten insofern Anleihen beim narrativen Interview, als in ihnen angelegt war, dass die Befragten längere Erzählungen äußern konnten bzw. dass dies erwünscht war. Mein Verhalten als Interviewerin wurde aber bewusst nicht so weit eingeschränkt wie im narrativen Interview üblich, da davon auszugehen war, dass ein solches Interview bei Untersuchungsteilnehmenden in der Altersgruppe von 12 bis 14 Jahren nicht in Gang gehalten werden könnte und keine ausreichend hochwertigen Daten liefern würde. Die Interviews waren insofern fokussiert, als sie sich auf die Themen mehrsprachige Theater-AG, Sprachen(biografie) und Mehrsprachigkeit konzentrierten und auf Basis der in Kapitel 2. dargestellten Fachliteratur entwickelte Fragen eingesetzt wurden.

Der Leitfaden entstand mit Hilfe der SPSS-Methode der Leitfadenerstellung und im kollegialen Austausch mit anderen Forschenden: Unter Berücksichtigung der Forschungsfragen und der in

Kapitel 2. dargestellten Fachliteratur⁶⁸ wurden Themen und Fragen gesammelt, kritisch geprüft und geordnet, bis schließlich eine ausreichend ausführliche, aber nicht zu umfangreiche Fragensammlung vorlag. Die dabei entstandenen Themenblöcke wurden wie in Tabelle 2 dargestellt benannt (s. linke Spalte). Ihnen wurden Unterthemen zugeordnet (mittlere Spalte) und zu jedem Themenblock wurde mindestens eine Erzählaufforderung formuliert, die zu Beginn eines jeden Themenblockes verwendet werden konnte (rechte Spalte).

Tab. 2: Verwendeter Interviewleitfaden.⁶⁹

Themen	Unterthemen	Gesprächsaufforderung
Theater-AG	Gründe für die Wahl	Erzähl mir doch mal von der Theater-AG.
	Erwartungen	
	Erlebnisse	
	Gelerntes	
Sprachenbiografie	Dein Leben in sprachlicher Hinsicht (bisher und heute)	Kannst du mir mal erzählen, wie dein Leben in sprachlicher Hinsicht gelaufen ist (deine sprachliche Biographie / dein sprachliches Profil sozusagen)?
	Lernkontexte	
	Bewertung deiner Sprachen	
	Können in deinen Sprachen	
	Lernziele in deinen Sprachen	
	*Fremdsprachenlernmotivation	
Mehrsprachigkeit	Definition Mehrsprachigkeit	Was ist für dich mehrsprachig?
	Bewertung	<i>Kannst du mir etwas darüber erzählen, welche Rolle deine Mehrsprachigkeit in deinem Leben spielt?</i>
	<i>Rolle der Mehrsprachigkeit in deinem Leben</i>	
	Situationen mit Sprachwechsel	
	Verhalten in diesen Situationen	Wann erlebst du Mehrsprachigkeit in deinem Alltag?
	Gefühle in diesen Situationen	
Sprachen der Mitschüler:innen	Welche Sprachen?	Was ist für dich die ideale Schule für Mehrsprachigkeit?
	Bewertung der Sprachen	
	Rolle der Sprachen an der Schule	
	Motivation sie zu lernen	
Abschluss	Freie Äußerungen	Möchtest du noch etwas sagen?
	Danke für das Gespräch	

Der Leitfaden diente mir als Orientierung, denn er ermöglichte mir einen Überblick über alle im Interview anzusprechenden Themen, zeigte auf einen Blick, welche Themen schon

⁶⁸ So wurden Fragen, Themenkomplexe und Fragenkataloge u.a. aus Hu (1996; 1998; 2003) genutzt, wobei keine Frage wörtlich übernommen wurde.

⁶⁹ Der Interviewleitfaden in der in den Interviews tatsächlich eingesetzten Form, d.h. mit Notizfeldern und in leicht verändertem Layout, ist im Anhang 5.6. zu finden.

behandelt worden und welche noch anzusprechen waren, und half mir bei der Formulierung von Fragen und Erzählaufforderungen. Nicht zu vernachlässigen ist außerdem die Tatsache, dass der Einsatz des Leitfadens die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews innerhalb eines Falles und der verschiedenen Fälle untereinander erhöhte, denn bei jedem Interview wurde dieser eine Leitfaden eingesetzt.

Zwei von Tabelle 2 abweichende Vorversionen des Leitfadens wurden im Sommer 2013 (also direkt vor dem ersten Datenerhebungszeitpunkt) pilotiert; gleichzeitig schulte diese Pilotierung meine Fähigkeiten als Interviewerin. Dazu führte ich zunächst ein erstes Interview mit einem Erwachsenen, um mich auf ungezwungene Weise an die Interviewsituation und meine Aufgaben als Interviewerin zu gewöhnen. Auch der Leitfaden wurde auf diese Weise einer ersten praktischen Prüfung unterzogen. Dieses Interview führte dazu, dass ich den Leitfaden erstens kürzte und zweitens übersichtlicher gestaltete, sodass er anschließend auf eine A4-Seite passte. Danach führte ich mit zwei Schüler:innen, die im Vorjahr des Datenerhebungszeitraumes an der mehrsprachigen Theater-AG teilgenommen und sich für die Pilotierungsinterviews freiwillig gemeldet hatten,⁷⁰ jeweils ein Interview und übte dabei den Einsatz der beschriebenen Gesprächsstrategien. Der Einsatz des überarbeiteten Leitfadens funktionierte in diesen beiden Interviews zufriedenstellend und die Interviews erschienen geeignet, um den Forschungsgegenstand der Einstellungen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit zu erheben. Meine Aufgabe als Interviewerin zeigte sich als Herausforderung und ich bemühte mich, die offensichtlichsten Schwierigkeiten bei der Interviewführung zu beseitigen.

Im Interview kamen die bei der Darstellung des qualitativen Interviews besprochenen Gesprächsstrategien zum Einsatz, d.h. ich äußerte Erzählaufforderungen, griff bei Nachfragen die Formulierungen der Befragten auf und forderte immer wieder zu ausführlicheren Antworten auf (z.B. Kannst du das genauer erklären? Hast du dafür ein Beispiel?). Darüber hinaus ist festzuhalten, dass gelegentlich gezielt nach einzelnen Einstellungskomponenten gefragt wurde. Dies war z.B. dann der Fall, wenn eine Befragte ein mit einer Sprache oder mit Mehrsprachigkeit verbundenes Erlebnis geschildert (Verhaltenskomponente), dabei aber etwa emotionales Erleben ausgespart hatte (emotionale Komponente); die Nachfragen in diesen Fällen waren beispielsweise: Wie war das für dich? Wie hast du dich dabei gefühlt?

Des Weiteren flossen Sekundärdaten aus der Beobachtung und der Dokumentenanalyse teilweise in die Interviews ein. Wie in Kapitel 3.3.2.2. näher beschrieben wird, nutzte ich Erlebnisse aus der Beobachtung der mehrsprachigen Theater-AG sowie einzelne dort gesammelte Dokumente als Gesprächsimpulse. Ich brachte diese Dinge also in die Interviews ein und fragte die Untersuchungsteilnehmenden nach ihrer Sicht darauf oder knüpfte weitere Nachfragen daran an.

Als Ort für die Durchführung der Interviews bot sich die Schule, an der die mehrsprachige Theater-AG stattfand, selbst an. Hier hielten sich alle Untersuchungsteilnehmerinnen täglich auf, sie war für mich gut erreichbar und es standen kleine Räume zur Verfügung, die normalerweise für Elterngespräche o.Ä. verwendet wurden. Für die Durchführung der Interviews an der Schule sprach des Weiteren, dass dies der Rahmen war, in dem die Untersuchungsteilnehmenden mich als Forscherin kennengelernt hatten und wo sie mir (durch

⁷⁰ Es handelte sich um Leyla und Viola. Leyla nahm auch an der Hauptdatenerhebung teil (s. Tab. 3).

meine nicht-teilnehmende Beobachtung der Theater-AG) regelmäßig begegneten, sodass davon auszugehen war, dass dieser Rahmen ihnen eine gewisse Sicherheit geben würde. Ich entschied mich also, die Interviews während des Schulalltags an der Schule durchzuführen, und bemühte mich, die Interviewsituation so ungestört und hierarchiefrei wie möglich zu gestalten.

Dennoch traten erwartbare praktische Probleme auf, die das Durchführen der Interviews teilweise erschwerten und die nicht vollständig vermieden werden konnten. So waren sowohl der Zeitpunkt eines Interviews als auch seine Dauer durch die Länge der Unterrichtsstunden und der Pausen eingeschränkt: Sie fanden zu mit den einzelnen Untersuchungsteilnehmenden vereinbarten Terminen während der 55-minütigen Mittagspause statt. Mehrere Schülerinnen vergaßen die mit mir vereinbarten Termine für die Interviews, sodass einige Interviews verschoben werden mussten und andere Interviews nach Auffinden der Befragten auf dem Schulgelände mit Verspätung begannen und somit zeitlich stärker eingeschränkt waren. Bei fast allen Interviews kam es zudem zu kleineren Störungen oder Unterbrechungen, denn für kein Interview konnte ich einen Raum fest reservieren oder auf einen wirklich ungestörten Raum auf dem Schulgelände zurückgreifen. So wurden viele Interviews durch den Raum betretende Lehrkräfte unterbrochen, Bau- und anderer Lärm wirkte in vielen Interviews als Ablenkung und mehrere Interviews mussten entweder auf einem Flur im Lehrendentrakt der Schule oder auf dem Pausenhof durchgeführt werden, wo immer wieder Personen an uns vorbei liefen. Das letzte Interview mit Tanja führte ich schließlich per Telefon durch, da sie ihren Termin mehrfach vergaß, das letzte Interview aber nicht auslassen wollte und ich zu diesem Zeitpunkt nicht mehr in der Nähe der Schule war. Wo diese verschiedenen praktischen Probleme bei der Durchführung der Interviews die Qualität der Daten stark einschränkten, wurden sie bei der Datenauswertung ausgeschlossen.

Im Sinne der Transparenz gibt Tabelle 3 einen Überblick über die erhobenen Interviewdaten und dokumentiert dabei auch, zu welchen Zeiten die Interviews durchgeführt wurden. Dadurch können Rezipient:innen der vorliegenden Studie nachverfolgen, wie groß die Abstände zwischen den Interviews bei einzelnen Befragten waren. Die Interviews aus der Pilotierung wurden bei der Datenauswertung nicht berücksichtigt und werden daher hier nicht aufgeführt.

Tab. 3: Übersicht über die erhobenen Interviewdaten.

Befragte	Interview 1		Interview 2		Interview 3	
	Datum	Länge der Aufnahme (Min.:Sek.)	Datum	Länge der Aufnahme (Min.:Sek.)	Datum	Länge der Aufnahme (Min.:Sek.)
Anna	18.10.13	39:12	09.12.13	39:45	02.06.14	42:19
Betül	17.09.13	31:06	02.12.13	33:57	16.06.14	33:03
Frieda	04.11.13	21:00	17.12.13	30:36	24.06.14	36:14
Irina	23.09.13	47:06	09.12.13	43:11	02.06.14	39:42
Kristin	23.09.13	41:03	16.12.13	40:14	17.06.14	30:15
Leyla	01.10.13	25:50	10.12.13	36:00	16.06.14	44:14
Nele	16.09.13	29:31	25.11.13	28:30 + 13:29 ⁷¹	30.06.14	33:22
Sarema	30.09.13	41:12	16.12.13	33:16	03.06.14	31:33
Tanja	18.09.13	16:43 + 27:56 ⁷²	03.12.13	44:59	30.06.14	49:04 ⁷³

Zur kritischen Reflexion der Interviewdurchführung bleibt noch festzuhalten, dass die Orientierung an den im Leitfaden notierten Themen, Unterthemen und Gesprächsaufforderungen weitgehend gut funktionierte. Zu hinterfragen bleibt dabei jedoch, ob die Erzähllogik bisweilen möglicherweise zu sehr am Leitfaden und zu wenig an der Befragten orientiert war, d.h. möglicherweise haben einige Nachfragen und Impulse von mir als Interviewerin von der Erzähllogik der Befragten weggeführt. Auch die Formulierung von Fragen, soweit sie über die wörtlich notierten Gesprächsaufforderungen im Leitfaden hinausgingen, muss stellenweise als suggestiv eingestuft werden. Dass die verschiedenen Befragten unterschiedlich mit der Interviewsituation umgingen und sich unterschiedlich gesprächsbereit zeigten, führte dazu, dass die Daten aus einigen Interviews nicht von der nötigen Tiefe sind, wie sie in der vorliegenden Studie vorgesehen war, sodass diese Interviews von der Datenauswertung ausgeschlossen wurden (s. zur Fallauswahl Kap. 3.4.2.2.). Des Weiteren ist mir bewusst, dass ich durch die Erhebung der Interviewdaten gewissermaßen einen Eingriff ins Feld der mehrsprachigen Theater-AG vorgenommen habe. Durch die Interviews wurde möglicherweise die Bewusstheit der Untersuchungsteilnehmerinnen über ihr Verhalten in der AG, über ihre eigene Sprachbiografie, über ihren Umgang mit Sprachen und Mehrsprachigkeit und weitere, verwandte Themen erweitert. Gerade durch die wiederholte Durchführung von Interviews mit denselben Personen kann sich ein solcher Effekt ergeben. Es

⁷¹ Dieses Interview unterbrach ich kurz, um die Batterien im Aufnahmegerät zu wechseln, weswegen es in zwei Aufnahmen geteilt vorliegt.

⁷² Dieses Interview war tatsächlich ca. 50 Minuten lang, aber durch einen kurzfristigen Ausfall des Aufnahmegerätes wurden maximal 10 Minuten nicht aufgezeichnet.

⁷³ Dieses Interview wurde telefonisch durchgeführt.

ist ebenfalls nicht völlig auszuschließen, dass ich durch die Interviews und das Interesse, das ich dort an den einzelnen Untersuchungsteilnehmerinnen zeigte, einen geringen Einfluss auf deren Einstellungen zu Sprachen und zu Mehrsprachigkeit und somit letztendlich auf die Forschungsergebnisse nahm (vgl. Edmondson/House 2006:35).

3.3.2.2. Sekundärdaten: Nicht-teilnehmende Beobachtung und Dokumentenanalyse

Der Einsatz von Beobachtung als Forschungsmethode soll „zielgerichtet, systematisch, methodisch kontrolliert und damit einhergehend auch intersubjektiv nachvollziehbar“ erfolgen, um als wissenschaftlich gelten zu können (Ricart Brede 2014:137). Beobachtungen bieten einen direkteren Zugang zu den die jeweilige Forschung interessierenden Handlungen als etwa Interviews mit den die Handlungen ausführenden Individuen (vgl. ebd.:199). Sie ermöglichen außerdem eine engere Anbindung von Forschungsergebnissen an die Praxis, aus der die Forschung stammt und in die sie – gerade in der Fremdsprachenforschung – letztlich zurückgeführt werden soll (vgl. ebd.:144). In der Fremdsprachenforschung wird beispielsweise Unterricht beobachtet oder es werden Sprachstandserhebungen mittels Beobachtung durchgeführt (vgl. ebd.:140f).

Anhand von vier Unterscheidungsdimensionen lassen sich Arten der Beobachtung beschreiben (vgl. ebd.:137-140; Flick 2006:200), von denen je nach Forschungszielen und forschungsethischen Erwägungen eine ausgewählt werden muss. Die Dimension der Offenheit bzw. Verdecktheit der Beobachtung bezieht sich darauf, ob und wie genau die Untersuchungsteilnehmenden über die Beobachtung informiert werden. Aus forschungsethischen Gründen wie dem Prinzip der informierten Einwilligung (s. Kap. 3.2.4.) überwiegen offene Beobachtungen (vgl. Ricart Brede 2014:138). Eine weitere Dimension betrifft die Frage, ob die Forschenden Fremd- oder Selbstbeobachtungen durchführen, wobei hier am häufigsten Fremdbeobachtungen anzutreffen sind. Insbesondere die dritte und die vierte Dimension erfordern feinere Nuancen der Unterscheidung und machen deutlich, dass die Beobachtungsarten nicht als Dichotomien, sondern auf einem Kontinuum unterschieden werden (vgl. Lamnek/Krell 2016:529): teilnehmende vs. nicht-teilnehmende Beobachtung und strukturierte vs. unstrukturierte Beobachtung. Strukturierte (auch: systematische) Beobachtungen erfolgen unter Verwendung eines vorher festgelegtes Beobachtungssystems, während unstrukturierte Beobachtungen „eher global angelegte Spontanbeobachtungen [sind], die im Gegensatz zu Alltagsbeobachtungen [...] jedoch ein eindeutig erklärtes Anliegen haben und damit wissenschaftlichem Interesse folgen“ (Ricart Brede 2014:139). Je nach Detailreichtum und anderer Eigenschaften des verwendeten Beobachtungssystems existieren verschiedene Abstufungen der Strukturiertheit. Ob eine Beobachtung als eher teilnehmend oder eher nicht-teilnehmend einzustufen ist, hängt von der Involviertheit der Beobachterin im beobachteten Feld ab, also davon, inwieweit sie „selbst Element des zu beobachtenden sozialen Feldes wird“ (Lamnek/Krell 2016:528) und dort interveniert (vgl. Flick 2006:201). Diese Dimension reicht von der passiven, als Außenstehende das Feld beobachtenden Forscherin bis hin zur Übernahme und Ausführung einer sozialen Rolle im Feld durch die Forscherin (vgl. Lamnek/Krell 2016:528f; Ricart Brede 2014:138).

Sowohl bei der Entscheidung zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender als auch zwischen offener und verdeckter Beobachtung ist der sogenannte Beobachtereffekt in Erwägung zu ziehen. Der Beobachtereffekt tritt ein, wenn durch eine Beobachtung in einem Forschungsfeld Veränderungen in diesem Feld eintreten – ein Effekt, der von den Forschenden nicht erwünscht, der aber kaum komplett zu vermeiden ist (vgl. Edmondson/House 2006:34f).

Während des gesamten Schuljahres 2013/2014 führte ich eine offene, unstrukturierte, nicht-teilnehmende Fremdbeobachtung in der mehrsprachigen Theater-AG durch. Die Beobachtungen fanden unregelmäßig, aber häufig statt und wurden frei dokumentiert. Die Beobachtungsdaten sind als den Interviewdaten klar untergeordnete Sekundärdaten einzustufen, die nur ergänzend herangezogen wurden und mit den folgenden drei Zielen durchgeführt wurden. Erstens erweiterte die Beobachtung mein Verständnis von den Abläufen, Aktivitäten und Vorgehensweisen in der mehrsprachigen Theater-AG. Dadurch bildet die Beobachtung gewissermaßen ein Korrektiv zu den aus der Fachliteratur und aus Schilderungen der Leiterin der AG gewonnenen Vorstellungen der mehrsprachigen Theater-AG (vgl. Flick 2006:81). Sie gingen daher in die bereits in Kapitel 2.4.5. erfolgte Feldbeschreibung ein.

Zweitens war sie Teil einer Strategie, um Vertrauen zu den Untersuchungsteilnehmenden aufzubauen. Die Teilnahme an der Studie war wie in Kapitel 3.3.2. beschrieben für die Schüler:innen freiwillig; meine regelmäßige Anwesenheit in der mehrsprachigen Theater-AG sollte ihnen ermöglichen, sich an meine Person zu gewöhnen und sie als nicht-schädigend wahrzunehmen. Hierdurch konnten die Schüler:innen mich kennenlernen und es war möglich, eine lockere, vertrauensvolle, interessierte, aber auch zurückhaltende Beziehung zu ihnen aufzubauen. Dies half einerseits bei der Rekrutierung von Untersuchungsteilnehmenden aus der Gesamtgruppe der teilnehmenden Schüler:innen. Es erleichterte andererseits die adäquate Durchführung der qualitativen Interviews, denn so konnten die Interviews in einer entspannten Atmosphäre stattfinden und wir konnten dabei auf gemeinsames Wissen rekurren, was wiederum unsere Beziehung unterstützte. Beispielsweise nutzt Anna im ersten Interview ihr Wissen darüber, dass ich in bestimmten Sitzungen der Theater-AG anwesend war:

B: Und ähm/ und die werden dann halt/ und/ also i/ also ich zum Beispiel wurde sehr viel gelobt von ähm/ von meiner Klassenlehrerin, von Frau Lehrperson_1. #34

I: Ah ja. #35

B: Sie haben das ja auch gesehen. #36

Drittens stellten die Ergebnisse der Beobachtung sukzessive eine Quelle an Impulsen für die Interviews dar. Ich nutzte einzelne im Feld beobachtete Szenen im Interview, um damit verbundene und für mich interessante Themen anzusprechen. Ich schilderte den Interviewten also die beobachtete Szene und fragte sie nach ihrer Wahrnehmung der Szene, wie sie in dieser Situation reagiert hätten o.Ä. Dies lässt sich anhand eines Beispiels aus dem zweiten Interview mit Nele illustrieren, wo ich eine Szene anspreche, auf die ich in den Interviews mit mehreren Befragten einging:

I: Okay. Das bringt mich zu einer Szene, wo/ wo ich dich nach fragen wollte. Und zwar habe ich das, ich glaube, letzte Woche oder vorletzte Woche/ das letzte Mal, als ich äh in der AG war, habe ich gesehen, da sollte improvisiert werden. Ähm ich glaube, da war/ das war auch das Mal, wo ihr erst den Fan spielen sollt/ die Fans spielen solltet // und das doch nicht gemacht haben ne //? #143

B: // Ach so, ja //. #144

I: Also da ging es nur ganz kurz eine Szene wurde angegeben. #145

B: Mhm (bejahend). #146

[...]

I: [...] sie sollte was/ oder die/ sollten zwei was inter/ improvisieren. Und Tanja sollte diejenige von beiden sein, die eine Fremdsprache spricht. Und das war dann für sie klar, das muss irgendwie Englisch sein, weil das die beste Sprache ist, die sie kann, aber dann wollte sie das nicht. Ne? Und hat dann mehrmals gesagt, „Nein, das kann ich nicht und das will ich nicht“. (...) Kannst du das/ wa/ was meinst du, warum sie das gemacht hat? #153

Die Beobachtung ist nicht als vollständig nicht-teilnehmend zu charakterisieren, da ich gelegentlich von einzelnen Schüler:innen angesprochen wurde und auch die Leiterin der AG manchmal vor der Gruppe auf mich Bezug nahm. Dies kann kritisch gesehen werden, da nicht auszuschließen ist, dass durch meine Anwesenheit und (geringe, aber doch vorhandene) Teilnahme Veränderungen im Forschungsfeld hervorgebracht wurden. Völlige Nicht-Teilnahme wäre in diesem Forschungsfeld jedoch nicht realistisch gewesen, da einige Schüler:innen an mir als Forscherin Interesse hatten und mir dementsprechend Fragen stellten. Darüber hinaus hätte eine solche Beobachtung meinem oben formulierten Ziel widersprochen, durch die Beobachtung ein Vertrauensverhältnis zu den Schüler:innen aufzubauen. Daher war diese Form der Beobachtung angemessen. Die Auswirkungen des Beobachtereffekts auf die Qualität der vorliegenden Studie ist als gering einzuschätzen, da die durch die Beobachtung gewonnenen Daten wie oben beschrieben nur sekundäre Daten darstellten.

Die ebenfalls als Sekundärdaten einzuordnenden Ergebnisse der Dokumentenanalyse stellen im weitesten Sinne ebenfalls Beobachtungsdaten dar und ich verfolgte damit ähnliche Ziele mit der nicht-teilnehmenden Beobachtung. Ich sammelte so weit wie möglich alle im Feld entstandenen oder dort eingesetzten Dokumente. Dies betraf Arbeitsblätter und andere Materialien, die von der Leiterin der mehrsprachigen Theater-AG verteilt wurden, (vereinzelt) von den Schüler:innen geschriebene Skripte zu einzelnen Szenen und Arbeitsergebnisse wie die von allen Untersuchungsteilnehmenden im Rahmen der AG erstellten Sprachenporträts (nach Krumm/Jenkins 2001). Besonders die Sprachenporträts dienten mir in den Interviews als Gesprächsimpuls: Ich brachte einen Scan des Sprachenporträts der jeweiligen Befragten in das zweite Interview mit und knüpfte wie im folgenden Beispiel von Betül daran an.

I: Dann kannst du mir ja ein bisschen/ also ich habe äh das Sprachenporträt, was du mal äh gezeichnet hattest in der Theater-AG, das habe ich mitgebracht. Ist doch deins, oder? Also es ist #363

B: Ja. #364

I: natürlich jetzt nicht bunt, aber ich glaube, da steht auch „Betül“, ne? #365

B: Ja. #366

I: Genau. Ähm kannst du mir das ein bisschen erklären? Weißt du noch, warum du das wie gemalt hast und // ähm // #367

B: // Ähm/ // #368

I: welche (...) Farben da welche Sprachen symbolisieren? #369

Dadurch, dass die Befragten ihr Sprachenporträt erklären und auf meine Nachfragen reagieren mussten, ergaben sich spannende Gesprächsimpulse zu ihrem sprachlichen Repertoire und ihrem alltäglichen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Die Sprachenporträts selbst wurden also nicht analysiert und es wurden aus ihnen keine Rückschlüsse auf die Einstellungen der Untersuchungsteilnehmenden gezogen, sodass sie in den in Kapitel 3.5. dargestellten Ergebnissen nicht erscheinen. Stattdessen wurden die Äußerungen der Untersuchungsteilnehmenden über ihre Sprachenporträts analysiert, denn diese waren Teil der Interviews wie alle anderen Äußerungen auch. Die gesammelten Dokumente wurden ebenfalls für die in Kapitel 2.4.5. erfolgte Darstellung des Forschungsfeldes ergänzend herangezogen. Insgesamt muss festgehalten werden, dass die Arbeit in der mehrsprachigen Theater-AG tatsächlich mit nur äußerst wenigen schriftlichen Materialien stattfand und dass davon nur wenige Dokumente für den Forschungsprozess hilfreich waren (z.B. wie beschrieben die Sprachenporträts). Die Bedeutung der Sekundärdaten aus der Dokumentenanalyse ist daher als gering einzustufen.

3.4. Datenaufbereitung und -auswertung

Bei den wie in Kapitel 3.3.2. dargestellt erhobenen Daten handelt es sich um qualitative (und somit nicht quantifizierbare) Daten, die mit Hilfe interpretativer Methoden ausgewertet werden müssen (vgl. Riemer 2014:20, 22) – gerade bei einer so geringen Fallzahl wie in der vorliegenden Studie ist eine quantitative Auswertung ohnehin kaum möglich. Stattdessen zielt qualitative Forschung allgemein auf Sinnverstehen ab, wobei das methodische Vorgehen auch bei der Datenauswertung möglichst gegenstandsangemessen gestaltet werden muss (vgl. Demirkaya 2014:213f). Daraus – also aus der Vielfalt der möglichen Gegenstände qualitativer Forschung – folgt, dass für jedes Forschungsvorhaben spezifische Auswertungsmethoden definiert und nachvollziehbar gemacht werden müssen (vgl. ebd.:214). Dies ist das Ziel des nun folgenden Kapitels 3.4.

Zunächst wird in Kapitel 3.4.1. die Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung durch Transkription offengelegt. Anschließend wird in Kapitel 3.4.2.1. dargestellt, mit Hilfe welcher methodologischer Überlegungen und unter Benutzung welcher Auswertungstechniken die Analyse der Interviews durchgeführt wurde; hier liegt der Schwerpunkt eindeutig auf der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010; 2015). Die konkrete Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse – vornehmlich der inhaltlichen Strukturierung – in der vorliegenden Studie sowie die dazu vorgenommenen Anpassungen von Mayrings Vorgehen werden in Kapitel 3.4.2.2. erläutert. Dazu gehört eine Beschreibung des Kategoriensystems und dessen Entstehungsprozesses.

3.4.1. Transkription

Bevor die eigentliche Datenauswertung vorgenommen werden kann, müssen die mündlichen Interviewdaten⁷⁴ schriftlich fixiert werden, damit sie in einer Form vorliegen, die die Auswertung überhaupt ermöglicht und die sie darüber hinaus anderen Forschenden zugänglich

⁷⁴ Die Transkription erfolgte mithilfe der Software f5. Die Transkripte wurden im Rich Text Format gespeichert.

macht. Dieser Prozess der Transkription „bezieht sich auf die Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole“ (Dittmar 2004:50). Da nur diese schriftlich fixierten Daten die Basis für die Interpretation und Analyse darstellen (vgl. Flick 2006:255), ist die Transkription ein wichtiger Schritt bei der Datenaufbereitung, bei dem Entscheidungen getroffen werden müssen, die Folgen für die Datenauswertung haben. Von den sehr unterschiedlichen vorliegenden Transkriptionssystemen muss eines ausgewählt und ggf. adaptiert werden, wobei die zu beantwortende Fragestellung der Studie das ausschlaggebende Kriterium ist: „Was wie (in welcher grob- oder feingranulierten Form) mit welcher Qualität und Menge von Symbolen verschriftlicht wird, ist eine Funktion der wissenschaftlichen Fragestellung“ (Dittmar 2004:51, H.i.O.; vgl. auch Mempel/Mehlhorn 2014:148).

Die Bandbreite der Transkriptionssysteme reicht dabei von der sehr detaillierten phonetischen, lautgetreuen Transkription oder der bezüglich der Sprecherwechsel sehr genauen Partiturschreibweise bis zur eher groben zusammenfassenden Transkription (vgl. Schütte 2014; Mempel/Mehlhorn 2014:149-157; Höld 2009:658-663).

Beide Enden dieses Kontinuums an Systemen kommen für die vorliegende Studie nicht in Frage. Dresing/Pehl (vgl. 2015:17) zufolge bewegt sich ein Transkriptionssystem immer in einem Kontinuum zwischen Exaktheit der Verschriftlichung der mündlichen Äußerungen und der sinnvollen Umsetzbarkeit der Transkription. Je detaillierter das Transkriptionssystem und dementsprechend das Transkript ist, desto größer ist der Arbeitsaufwand bei der Umsetzung der Transkription. Ein detailreiches Transkript ist des Weiteren schwieriger zu erstellen und zu lesen, da das komplexe Transkriptionssystem sowohl von den Transkribierenden als auch von den Leser:innen zunächst erlernt werden muss. Entsprechend kann es ebenfalls schwieriger von den Forschenden zu interpretieren sein, da „Aussage und Sinn des Transkribierten in der Differenziertheit der Transkription und der resultierenden Unübersichtlichkeit der erstellten Protokolle gelegentlich eher verstellt als zugänglich“ gemacht werden (Flick 2006:253). Somit lassen sich folgende Anforderungen an das auszuwählende Transkriptionssystem formulieren (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014:148f; Flick 2006:253; Dittmar 2004:80-82): In erster Linie muss es der Fragestellung der Studie genügen, also gegenstandsangemessen sein und die Interpretation der Daten ermöglichen. Darüber hinaus müssen sowohl seine Erlernbarkeit für den Prozess der Transkription als auch die Lesbarkeit der Transkripte (für die Forschenden selbst sowie für andere Forschende in derselben und verwandten Disziplinen) gewährleistet sein.

Da die vorliegende Studie qualitativ angelegt ist und in ihr nach dem genauen Inhalt und nach Veränderungen in den Einstellungen der Schülerinnen gefragt wird, müssen die Transkripte eben dies ermöglichen. Sie müssen also den genauen Inhalt des von den Schülerinnen Gesagten enthalten und mich in die Lage versetzen, das Gesagte auch ohne Unterstützung der Audioaufnahmen zu verstehen. Nur dann ist die Durchführung einer aussagekräftigen Datenauswertung möglich. Dementsprechend muss ein Transkriptionssystem ausgewählt werden, das über die reine Verschriftlichung des Gesagten in Standardorthografie hinaus eine zumindest minimale Notierung von prosodischen und paraverbalen Merkmalen vorsieht. Dabei sollte die Genauigkeit des Transkripts gegen seine Lesbarkeit und die Leichtigkeit des Erlernens des Transkriptionssystems abgewägt werden. Des Weiteren sollte das Transkribieren möglichst wenig Interpretation durch mich als Transkribentin erfordern, damit die

Beobachtungsadäquatheit gewahrt wird (vgl. ebd.:84). Hierfür ist ein möglichst klares, d.h. eindeutiges Transkriptionssystem hilfreich.

Diesen Anforderungen genügt ein einfaches Transkriptionssystem, wie es häufig für qualitative Inhaltsanalysen verwendet wird (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014:149). Das von Dresing/Pehl (vgl. 2015:20-25) vorgeschlagene, auf Kuckartz et al. (2007) basierende System genügt den formulierten Anforderungen der vorliegenden Studie und wurde daher als Grundlage für ein angepasstes Transkriptionssystem verwendet (s. Anhang 5.2.).

Mit diesem Transkriptionssystem wurden Transkripte aller Interviews erstellt.⁷⁵ Die praktische Vorgehensweise dabei orientierte sich an Empfehlungen aus Linguistik und Qualitativer Sozialforschung. Wie Dittmar (2004:51) feststellt, ist ein exaktes Vorgehen mit mehrmaligem, konzentriertem Hören erforderlich, um möglichst viel des Gesagten möglichst genau bzw. entsprechend des Transkriptionssystems verschriftlichen zu können. Dabei setzt eine gewisse Sicherheit und Übung nach einigen Transkriptionen ein. In Anlehnung an Dittmars (ebd.:232) Empfehlung, zunächst ein Grobtranskript und anschließend ein Feintranskript anzufertigen, transkribierte ich zunächst bei einmaligem Hören von Abschnitten von wenigen Sekunden das Gesagte und fügte bei einem erneuten Durchgang des Interviews laut Transkriptionssystem erforderliche Details wie Überlappungen, Zeitmarken, prosodische Merkmale usw. hinzu. Dies ermöglichte eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf einzelne Bestandteile des Transkriptionssystems und des Gesagten bei jedem Hör- bzw. Transkriptionsdurchgang. Da erfahrungsgemäß laut Dresing/Pehl (2015:30f) in der so entstandenen ersten Version des Transkripts noch Fehler enthalten sind, habe ich die Transkripte erneut gelesen und gleichzeitig gehört und etwaige Fehler korrigiert.

Trotz der gezielten Auswahl eines Transkriptionssystems und seiner Adaption an die Erfordernisse der vorliegenden Studie unter Berücksichtigung der Empfehlungen anderer Forschender traten beim Transkribieren Schwierigkeiten auf, die ich als Transkribandin überwinden musste. So stellte es sich bei vielen Interviews als schwierig heraus, Interpunktionszeichen zu setzen. Manche Befragte produzierten lange Sequenzen von Sätzen, Teilsätzen und Satzfragmenten, die nicht eindeutig voneinander zu trennen waren (z.B. Maria). In solchen Fällen nahm ich diese Trennung zu Gunsten der Lesbarkeit des Transkripts selbst vor. Manche Äußerungen oder Teile von Äußerungen waren wegen akustischer Störungen schwer verständlich und manche Befragte sprachen entweder sehr leise (z.B. Sarema) oder sehr schnell (z.B. Leyla). Bei überlappenden Redebeiträgen konnte teilweise nicht mehr entschlüsselt werden, was die Befragte oder die Interviewerin sagten, sodass diese Stellen als unverständlich (unv.) transkribiert wurden. In Einzelfällen kam es vor, dass nicht definitiv festzustellen war, ob eine bestimmte Kasus- oder Verbendung dem Standarddeutschen entsprach (z.B. Irina). In diesen Fällen transkribierte ich – ebenfalls im Sinne der Lesbarkeit und da ich nicht die sprachliche Korrektheit der Äußerungen der Untersuchungsteilnehmenden untersuchte – die korrekte Endung. Bei den sprechbegleitenden Manifestationen erwies sich vor allem die Bezeichnung (Seufzen) als ungenau: Letztlich wurden verschiedene Varianten von Seufzen, lautem Ein- oder Ausatmen und ähnlichen Manifestationen so transkribiert, da eine Unterscheidung der Varianten problematisch und für die vorliegende Studie nicht relevant war.

⁷⁵ Ich führte die Transkription selbst durch.

3.4.2. Datenauswertung

Es gibt eine Reihe von Techniken zur Inhalts- und Textanalyse, die sich teilweise stark, teilweise nur geringfügig unterscheiden, und von denen bei der Auswahl eines im Rahmen der vorliegenden Studie sinnvollen Analyseinstruments folgende Techniken und Ansätze in Betracht gezogen wurden: Objektive Hermeneutik (Oevermann et al. 1983), Kritische Diskursanalyse (Titscher et al. 1998:178-203), Gesprächsanalyse (Henne/Rehbock 2001), *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 2010), Thematisches Kodieren (Flick 2006:271-278), Dokumentarische Methode (Nohl 2017), Globalauswertung (Legewie 1994) und Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1983; 1994; 2010; 2015). Manche dieser Techniken und Ansätze sind eher quantitativ, manche eher qualitativ ausgerichtet. Einige sind relativ flexibel einsetzbar, während sich andere eindeutig dem quantitativen oder dem qualitativen Forschungsparadigma zuordnen lassen (vgl. George 2009 [1959]).⁷⁶ Die Techniken unterscheiden sich im Einzelnen etwa dadurch, ob sie den Einzelfall betrachten und aus ihm allgemeinere Schlüsse ziehen (wie z.B. *Grounded Theory*), ob sie im Einzelfall Beispiele des Untersuchungsgegenstands identifizieren und direkt aus dem Fall entnehmen oder ob sie diese Vorgehensweisen kombinieren (vgl. Flick 1991:163f). Manche Techniken gehen von der Sequenzierung des Falls aus, die sie in dem Bestreben, seine Authentizität zu erhalten, konsequent abbilden (vgl. Flick 1991:164; 2006:287-307); dies trifft etwa auf die Diskursanalyse und die Objektive Hermeneutik zu. Demgegenüber wird in der Globalauswertung lediglich darauf abgezielt, „eine Übersicht über das thematische Spektrum des zu interpretierenden Textes zu gewinnen“ (Flick 2006:283), um möglicherweise anschließend eine weitere Analysemethode einzusetzen.

Für die vorliegende Studie musste eine Auswertungsmethode gewählt werden, die erstens in ausreichendem Maße qualitativ ausgerichtet ist, die zweitens die in Kapitel 2. erarbeiteten theoretischen Informationen als Vorwissen oder Vorannahmen nutzen kann und die drittens die detaillierte Analyse einzelner Fälle – also nicht bloß von Gruppen oder Typen – ermöglicht. Grundsätzlich wurde zunächst die Strategie der Kategorisierung gewählt, bei der in einem zu bestimmenden Maß erstens aus den erhobenen Daten, zweitens aus dem vor der Datenauswertung erarbeiteten theoretischen Modell und drittens aus der die Untersuchung leitenden Fragestellung Kategorien entwickelt werden (vgl. Flick 1991:164f), die in einem Prozess der Kodierung den erhobenen Daten zugeordnet werden (vgl. Flick 1991:165). Diese Strategie wird bei der Qualitativen Inhaltsanalyse eingesetzt, die auch darüber hinaus die genannten Anforderungen an die Auswertungsmethode erfüllt. Im Folgenden wird die historische Entwicklung der Qualitativen Inhaltsanalyse knapp dargestellt und die Methode wird im Kern charakterisiert, bevor anschließend die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010; 2015) genauer vorgestellt wird. Der konkrete Umgang mit Mayrings Analyseschritten und die Anwendung bei der Analyse der Interviews werden in Kapitel 3.4.2.2. offengelegt.

3.4.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Die Qualitative Inhaltsanalyse basiert wesentlich auf der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelten und verbreiteten Inhaltsanalyse (*content analysis*), welche als

⁷⁶ Eindeutig quantitative Auswertungsmethoden wurden aufgrund der qualitativen Ausrichtung der vorliegenden Studie nicht in Betracht gezogen und werden daher im Folgenden nicht behandelt.

möglichst objektive und systematische Analysemethoden massenmedialer Kommunikation und politischer Propaganda konzipiert wurde (vgl. Titscher et al. 1998:75-77). Im Zentrum der Inhaltsanalyse steht ein System von Kategorien, das als Operationalisierung des Forschungsgegenstandes bzw. der sich aus der Forschungsfrage ergebenden Variablen zu verstehen ist (vgl. ebd.:78f). Nach der Kodierung oft großer Datenmaterialmengen durch möglichst mehrere Forschende werden quantitative Analysen durchgeführt (z.B. Häufigkeit des Vorkommens einzelner Kategorien, Abhängigkeit des Vorkommens einzelner Kategorien voneinander; vgl. ebd.:80f). Als stetig weiterentwickelte und verfeinerte Methode wurde die Inhaltsanalyse laut Titscher et al. (1998:74) zur „im Methodenkanon empirischer Sozialforschung etablierteste[n] Textanalysemethode“. Ihre rein quantitative Ausrichtung wurde jedoch Mitte des 20. Jahrhunderts zunehmend kritisch beleuchtet, z.B. da der Textkontext einzelner Äußerungen zu wenig berücksichtigt wurde und da durch die Fokussierung auf häufig vorkommende Kategorien selten vorkommende Kategorien ignoriert wurden (vgl. Mayring 1994:161; Titscher et al. 1998:82f).

Der zuerst 1983 unterbreitete und seitdem mehrfach überarbeitete Vorschlag einer explizit qualitativen Inhaltsanalyse durch Mayring (1983; 2015) baut auf der soeben skizzierten Inhaltsanalyse auf, bedient sich darüber hinaus aber weiterer Verfahren und Techniken zur Textanalyse (vgl. Mayring 2010:26-47): Aus der Hermeneutik heraus begründet Mayring beispielsweise, die Forschenden sollten vor der Analyse ihr Vorverständnis des Forschungsgegenstandes darlegen und außerdem berücksichtigen, wie das Datenmaterial entstanden ist. Aus der qualitativen Sozialforschung greift er etwa den Anspruch der Alltagsorientierung der Forschung und somit auch der Auswertung heraus. Im Ergebnis zeigt sich die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als ein kategorienbasiertes Verfahren der Textanalyse, bei dem „im Vorhinein aus der Theorie abgeleitete und definierte Kategorien an den Text herangetragen“ werden (vgl. Demirkaya 2014:218f). Dabei spielt die sequentielle Abfolge der Aussagen keine Rolle mehr, sondern nur ihre Kodierung, also Zuordnung zu den Kategorien. Trotz der grundsätzlich deduktiven Ausrichtung dieses Verfahrens enthält es einzelne Analyseschritte, die ein induktives Vorgehen ermöglichen:

Kategorien werden an das Material herangetragen und nicht unbedingt daraus entwickelt, wenngleich sie immer wieder daran überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen ist das Ziel hier vor allem die Reduktion des Materials. (Flick 2006:279)

Qualitative Inhaltsanalysen werden oft in Studien eingesetzt, in denen mittels Leitfadeninterviews subjektive Sichtweisen erforscht werden (vgl. Flick 2006:282). Die genaue Vorgehensweise bei der Analyse ist zwar unterschiedlich spezifiziert worden,⁷⁷ diejenige nach Mayring (2010; 2015) kann jedoch als die am weitesten verbreitete und einflussreichste bezeichnet werden. Sie ist relativ genau beschrieben, d.h. die einzelnen Analyseschritte erfolgen aufgrund vorliegender Verfahren und Regeln. Dadurch bietet sie qualitative Daten auswertenden Forschenden eine handhabbare Anleitung und ist auch über verschiedene Forschende hinweg relativ einheitlich einsetzbar. Diese Analysemethode bietet sich aufgrund dieser Regelgeleitetheit und Systematizität und der kategorienbasierten Vorgehensweise für die

⁷⁷ Einen Überblick geben Lamnek/Krell (2016: Kap. 10.3); vgl. auch Mayring (1994:161).

vorliegende Studie an. Daher wird im Folgenden genauer dargestellt, welche Analyseschritte von Mayring vorgeschlagen werden.

Grundsätzlich läuft eine Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2010:60; vgl. auch Lamnek/Krell 2016:486) wie folgt ab:

1. **Festlegung des Materials** – Im ersten Schritt geht es um die Auswahl des Datenmaterials, das inhaltsanalytisch bearbeitet werden soll, d.h. aus dem gesamten erhobenen Datenmaterial muss die Stichprobe festgelegt werden, die analysiert werden soll (vgl. Mayring 2010:52f), und innerhalb der einzelnen Datensätze werden diejenigen Textstellen herausgegriffen, die sich auf die Forschungsfrage beziehen (vgl. Lamnek/Krell 2016:487).
2. **Analyse der Entstehungssituation** – Es wird festgehalten, unter welchen situativen und sozialen Bedingungen und unter Beteiligung welcher Personen die Daten entstanden sind, also erhoben wurden (vgl. Mayring 2010:53). Dies erfolgt beispielsweise über Interviewprotokolle (vgl. Lamnek/Krell 2016:487).
3. **Formale Charakteristika des Materials** – Anschließend wird festgehalten, „in welcher Form das Material vorliegt“ (Mayring 2010:53), und der Umgang mit dieser Form wird transparent gemacht. Für Interviewdaten bedeutet dies eine Festlegung des Transkriptionsverfahrens und des -systems (s. Kap. 3.4.1.).
4. **Richtung der Analyse** – Die anhand des Materials zu beantwortende Forschungsfrage ist festzulegen. Sie gibt die Richtung der Analyse vor, d.h. sie bestimmt, was durch die Analyse herausgefunden werden soll (vgl. Mayring 2010:56f; Lamnek/Krell 2016:487).
5. **Theoretische/theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung** – Zusätzlich wird die Forschungsfrage auf Basis des bereits vorhandenen Wissens über den Forschungsgegenstand (also theoriegeleitet) differenziert, d.h. mit der Theorie verknüpft und in untergeordnete Fragen und/oder Hypothesen aufgegliedert (vgl. Mayring 2010:57f).
6. **Bestimmung der Analysetechnik(en), Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Festlegung und Definition des Kategoriensystems** – Mit diesem Schritt wird die eigentliche Analyse des Materials konkret vorbereitet. Es wird eine von Mayrings grundlegenden Analysetechniken bzw. eine Kombination von ihnen ausgewählt (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung), das Ablaufmodell der Analyse wird entsprechend der gewählten Technik(en) und der Fragestellung modifiziert und das Kategoriensystem wird theoriebasiert entwickelt (vgl. Mayring 2010:59f; Lamnek/Krell 2016:487f).
7. **Definition der Analyseeinheiten** – Vor allem wenn quantitative Analyseschritte durchgeführt werden sollen, müssen mit der Kodiereinheit, der Kontexteinheit und der Auswertungseinheit die minimale und maximale kodierbare Texteinheit sowie die Reihenfolge ihrer Auswertung festgelegt werden (vgl. Mayring 2010:59). Unabhängig von quantitativen Analyseschritten geht es hier darum, genauer zu bestimmen, was als kodierbare Texteinheit gilt (vgl. Lamnek/Krell 2016:488).
8. **Analyse des Materials, Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material** – Die eigentliche Auswertung des Datenmaterials erfolgt in diesem Schritt, nämlich durch die Kodierung von Textstellen mit den zuvor entwickelten Kategorien aus dem Kategoriensystem (vgl. ebd.:488-494). Letzteres ist dabei nicht statisch, sondern wird bei der Analyse anhand des Materials überprüft und ggf. angepasst (vgl.

Mayring 2010:59). Eine Veränderung des Kategoriensystems macht dann einen erneuten Materialdurchgang nötig. Die Art und der Ablauf des Kodiervorgangs hängen von der oder den in Schritt 6 gewählten Analysetechnik(en) ab.

9. **Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung** – Nun werden die kodierten Fälle je nach Fragestellung interpretiert und fallübergreifend analysiert (vgl. ebd.; Lamnek/Krell 2016:495).
10. **Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien** – Im letzten Schritt empfiehlt Mayring, die „Aussagekraft der Analyse anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien“ einzuschätzen (Mayring 2010:59), was beispielsweise mit der Kodierung des Materials durch mehrere Personen möglich ist (vgl. ebd.:51f).

Während die Schritte 1 bis 4 für die Datenauswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse zwar notwendig und leitend sind, können sie jedoch zum allgemeinen Teil einer qualitativen Studie gezählt werden, denn als solche schaffen sie zunächst einmal die Voraussetzungen für die Analyse. Die Ausdifferenzierung der Forschungsfragen in Schritt 5 ist ähnlich zu sehen, geht aber direkter in die eigentliche Analyse ein, da dadurch der Blick der Auswertenden für die Ziele der Studie geschärft wird. Außerdem gehen aus den Forschungsfragen die Entscheidungen im dann folgenden Schritt 6 direkt hervor: Hier wird entschieden, welche der drei Analysetechniken Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung eingesetzt wird bzw. werden (vgl. ebd.:65f). Die Zusammenfassung bietet sich vor allem bei großen Datenmengen an und dient der Reduktion der Daten (vgl. Demirkaya 2014:216f). Diese Reduktion wird schrittweise durchgeführt und befolgt vorab festgelegte Interpretationsregeln (vgl. Mayring 2010:67-70). Die zweite Technik dient demgegenüber der Datenexpansion, denn die Explikation zielt darauf ab, „zu einzelnen fraglichen Textteilen [...] zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet“ (ebd.:65). Dabei wird über die lexikalisch-grammatisch festgelegte Definition von Wörtern und Sätzen hinausgegangen und der Kontext einer Äußerung näher betrachtet und paraphrasiert (vgl. ebd.:86-89). „Datenreduzierende und datenexpandierende Strategien schließen sich keineswegs gegenseitig aus“ (Demirkaya 2014:217), sondern können sinnvoll kombiniert werden, wie die Techniken Zusammenfassung und Explikation im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse deutlich machen (vgl. Flick 1991:165f). Bei der dritten Technik, der Strukturierung, werden „Typen oder formale Strukturen im Material“ gesucht (Flick 2006:281). Dies setzt voraus, dass diese Typen oder formalen Strukturen zumindest teilweise bereits aus der Theorie ableitbar und somit vor der Analyse vorhanden sind, damit sie „in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen“ werden können (Mayring 2010:92). Diese „wohl zentrale inhaltsanalytische Technik“ (ebd.) schließlich wird eingesetzt, um zumindest teilweise bereits vor der Analyse bestimmbar Strukturen aus dem Datenmaterial herauszufiltern. Dabei dient das Kategoriensystem als Filter, denn die darin enthaltenen Kategorien bilden die gesuchten Strukturen ab. Konkret bestimmt Mayring (vgl. ebd.:94-104) vier Typen der Strukturierung, mit denen jeweils unterschiedliche Ziele verfolgt werden und die im Einzelnen unterschiedlich durchgeführt werden:

- Eine *formale Strukturierung* will die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsgesichtspunkten herausfiltern.
- Eine *inhaltliche Strukturierung* will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen.
- Eine *typisierende Strukturierung* will auf einer Typisierungsdimension einzelne markante Ausprägungen im Material finden und diese genauer beschreiben.
- Eine *skalierende Strukturierung* will zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten definieren und das Material daraufhin einschätzen. (ebd.:94)

Typenübergreifend formulieren Kuckartz et al. (2007:37) einige Anforderungen an die bei der Inhaltsanalyse eingesetzten Kategoriensysteme: Zunächst einmal sollen sie an der Forschungsfrage orientiert und „nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich“ sein (ebd.), um noch handhabbar und übersichtlich zu bleiben. Die Kategorien sollen die eindeutige Zuordnung von Textstellen ermöglichen; dies wird nach Mayring (2010:92) durch die genaue Definition der Kategorien, die Bestimmung von Ankerbeispielen aus dem Material und die Formulierung von Kodierregeln bei möglichen Überschneidungen unterstützt. Ein solchermaßen entwickeltes Kategoriensystem ermöglicht in Verbindung mit der in Schritt 7 genannten Festlegung der kodierbaren Einheiten die systematische Kodierung des Datenmaterials (Schritt 8). Die darüber hinaus von Kuckartz et al. (2007:37) geforderte Testung des Kategoriensystems findet sich auch in den Ablaufmodellen von Mayring (2010; 2015) wieder, nämlich ebenfalls in Schritt 8, denn an dieser Stelle wird die induktive Erarbeitung bzw. Ergänzung des Kategoriensystems auf Basis des Datenmaterials berücksichtigt. Auf diese Weise kann der Vorgang des Kodierens laut Flick (1991:165, H.i.O.) bei der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring als „*subsumptorische Routinetätigkeit*“ und weniger als „*kreativer Prozeß*“ bezeichnet werden. Qualitative Inhaltsanalysen werden heutzutage in aller Regel computergestützt durchgeführt, was ihre Praktikabilität – nicht nur beim Kodieren – wesentlich erhöht. Es stehen verschiedene, auf die qualitative Analyse von Daten zugeschnittene Computerprogramme zur Verfügung (z.B. ATLAS/ti, MaxQDA, NVivo; vgl. Mayring 2015:115-122; Kuckartz 2010).

Die in Schritt 9 vorgesehene Interpretation der Ergebnisse ist wohl der von Mayring am wenigsten ausdifferenzierte Schritt; der Verweis auf die Forschungsfragen und die Möglichkeit einer fallübergreifenden Analyse bleibt vage. Hier sind die Forschenden also wie beim Einsatz jeglicher Datenauswertungsmethoden dazu angehalten, sich auf ihre möglichst genau formulierten Forschungsfragen zu besinnen und das bei der Analyse entwickelte Kategoriensystem, die Codes und die bezeichneten Textstellen zur Beantwortung der Forschungsfragen zu nutzen.

Zusammengefasst lässt sich die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Analysemethode charakterisieren, die sich als zentrale Analysestrategie der Kategorisierung bedient und dabei in erster Linie deduktiv angelegt ist, aber auch teilweise ein induktives Vorgehen ermöglicht und somit theoretisch und empirisch begründete Kategorien vereint (vgl. Lamnek/Krell 2016:486). Die Methode dient einerseits der Reduktion größerer Datenmengen, andererseits werden expandierende Analyseschritte ebenfalls berücksichtigt. Der mitunter geäußerten Kritik, mit der Qualitativen Inhaltsanalyse erzielte Forschungsergebnisse seien beliebig zustande gekommen (vgl. Lamnek/Krell 2016:481), ist die bei Mayring (2010; 2015) deutlich erkennbare Regelgeleitetheit und Systematizität der Auswertung entgegenzuhalten. Zusammen mit dem Hinweis von Lamnek/Krell (vgl. 2016:481), dass auch der die Auswertung

vornehmende Forschende als Durchschnittsmensch zu sehen sei, dessen Auswertung als mit der von anderen Personen vergleichbar gelten kann, stellt sich die Qualitative Inhaltsanalyse als transparent und intersubjektiv nachvollziehbar zu schildernde Auswertungsmethode dar. Dass sie dabei die Datenauswertung und die Flexibilität der Forschenden einschränkt, wie Demirkaya (vgl. 2014:218) anmerkt, ist kaum als eigentlicher Kritikpunkt zu sehen. Denn erstens empfiehlt Mayring (vgl. 2010:124) seine Methode nicht für explorative Studien, die ein anderes Vorgehen erfordern würden, und zweitens betont er, dass sein Verfahren je nach Forschungsgegenstand und -frage angepasst werden muss (vgl. ebd.). Weitere Kritikpunkte wie der nach fehlender Verallgemeinerbarkeit und dem an den induktiven Anteilen des Vorgehens bei der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Lamnek/Krell 2016:480f) gelten auch für qualitative Studien allgemein und sind bereits in Kapitel 3.2.2. behandelt worden (z.B. Transferierbarkeit).

3.4.2.2. Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der Interviews wurde ein Verfahren festgelegt, das sich der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010; 2015) bedient. Die genaue Vorgehensweise wird im Folgenden erläutert, indem die in Kapitel 3.4.2.1. dargestellten Analyseschritte 1 bis 10 auf die vorliegende Studie angewendet werden. Dabei wird auch das Kategoriensystem, das Herzstück der Auswertung, vorgestellt.

Das Datenmaterial, das mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurde, besteht wie in Kapitel 3.3.2.1. dargestellt aus Interviews mit an der Theater-AG teilnehmenden Schüler:innen. Die Entscheidung, mit welchen Schüler:innen Interviews geführt wurden, trafen die Schüler:innen selbst, indem sie sich freiwillig zur Teilnahme an der Studie meldeten (s. Kap. 3.3.1.). Von den in Tabelle 3 aufgelisteten Fällen mit jeweils drei geführten Interviews wurden schließlich sechs inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Auswahl dieser Fälle erfolgte in mehreren Schritten, die im Folgenden offengelegt werden (s. Tab. 4).

Zunächst zeigte sich, dass sich die Fälle Tanja, Sarema und Leyla nicht für die Auswertung eigneten. Der Fall Tanja wurde von der Auswertung ausgeschlossen, da die Qualität der erhobenen Daten in Frage gestellt werden musste: Aufgrund einer technischen Panne wurden ca. zehn Minuten des ersten Interviews mit ihr nicht aufgezeichnet, sodass möglicherweise nur ein unvollständiges Bild der Einstellungen von Tanja zu erreichen war und daher für die Beantwortung von Forschungsfrage A sowie darauf aufbauend von Forschungsfrage B nicht genügend Daten vorlagen. Darüber hinaus führte ich das dritte Interview mit ihr per Telefon, da sie zuvor verabredete Termine mehrfach vergaß, schließlich aber darauf bestand, auch das dritte Interview noch zu geben. Dieses dritte Interview unterscheidet sich aufgrund der anderen situationalen Bedingungen stark von den anderen. Die Unregelmäßigkeiten sowohl beim ersten als auch beim dritten Interview führten schließlich zu der Entscheidung, den Fall Tanja nicht in die Analyse einzubeziehen. Im zweiten Interview mit Nele musste die Audioaufnahme zwar unterbrochen werden, um die Batterien im Aufnahmegerät zu wechseln. Da ich dies jedoch bewusst tat und das Interview erst nach dem schnellen Batteriewechsel fortführte, gingen in diesem Fall keine Daten verloren. Die Auswirkungen dieser Störung können auf den Interviewverlauf können als gering eingeschätzt werden, weshalb der Fall Nele nicht ausgeschlossen wurde.

Der Fall Sarema schien schon während der Interviews mit ihr schwierig zu werden, da ihr äußerst zurückhaltendes und stilles Verhalten mich als Interviewerin vor Herausforderungen

stellte und nur unter Anstrengungen auf beiden Seiten ein Verständnis von Saremas Antworten auf die gestellten Fragen ausgehandelt werden konnte. Dieser Eindruck bestätigte sich während der Transkription ihrer Interviews, denn erstens sprach Sarema wie bereits in Kapitel 3.4.1 angedeutet so leise, dass ihre Äußerungen mit der Audioaufnahme nicht in jedem Fall rekonstruiert werden konnten. Zweitens gab sie auffällig häufig nur kurze Antworten, erläuterte diese auf Nachfrage nur zögerlich und zeigte sich insgesamt eher unsicher und nicht auskunftsfreudig. Es musste aufgrund der auf diese Weise entstandenen Daten also bezweifelt werden, ob sich Saremas Einstellungen wie gewünscht im Detail aufdecken ließen, sodass der Fall Sarema nicht in die Auswertung einbezogen wurde.

Der Fall Leyla wurde schließlich ausgeschlossen, weil Leyla bereits an der Pilotierung teilgenommen hatte. Ich hatte mit ihr daher schon im Schuljahr vor dem Datenerhebungszeitraum ein Interview geführt, um den Interviewleitfaden und die gewählte Interviewform zu testen und um meine Fähigkeiten als Interviewerin zu schulen. Leyla bezog sich im ersten Interview der Haupterhebung auf dieses Pilotierungsinterview und verwies mehrfach auf gemeinsames Wissen bezüglich ihrer Sprachen und ihrer Einstellungen zu diesen, das wir aufgrund des Pilotierungsinterviews teilten. Es zeigten sich also Unterschiede des Falles Leyla zu den anderen Fällen, die darauf zurückzuführen waren, dass mit Leyla vier anstatt drei Interviews geführt wurden. Damit war die Vergleichbarkeit mit den anderen Fällen nicht mehr ausreichend gegeben, sodass der Fall Leyla nicht ausgewertet wurde.

Die verbleibenden sechs Fälle wurden schrittweise ausgewertet (s. Tab. 4). Die Reihenfolge der Auswertung wurde vom theoretischen Sampling bestimmt, d.h. es wurde jeweils eingeschätzt, welchen Erkenntniszugewinn ein Fall in Bezug auf die Forschungsfragen bringen kann, und der jeweils nächste auszuwertende Fall wurde möglichst so ausgewählt, dass er sich relevant vom vorigen unterschied. Das theoretische Sampling ist abgeschlossen, wenn die Hinzuziehung weiterer Fälle keinen Erkenntniszugewinn mehr erreichen würde (vgl. Lamnek/Krell 2016:181f; s. Kap. 3.2.2), wobei in der vorliegenden Studie alle sechs verbliebenen Fälle ausgewertet wurden. Begonnen wurde mit dem Fall Irina, da sie sich allgemein sehr auskunftsfreudig gezeigt hatte und somit bereits nach der Transkription der Interviews mit ihr eine erste, vorläufige Vorstellung von ihren Einstellungen entstand. Sie schien eine an Sprachen interessierte Person zu sein und äußerte sich ausführlich zu ihren Sprachen (z.B. ihre Kompetenzen in den Sprachen, Erlebnisse mit ihnen). Ihre Einstellung zu ihrer Erst- und Herkunftssprache Russisch schien überwiegend positiv und außerdem elaboriert zu sein. Nach der Kodierung der drei Interviews mit Irina (zur Kodierung s.u. in diesem Kapitel) wurde eine vorläufige Fallbeschreibung verfasst. Die darin erarbeiteten Charakteristika dieses Falls wurden für die Auswahl von zwei weiteren Fällen genutzt, die sich vom Fall Irina unterschieden. Dies betraf zunächst den Fall Betül, deren Einstellungen zu ihrer zweiten Erstsprache Türkisch nach einer vorläufigen Betrachtung ambivalenter und auch weniger elaboriert als bei Irina zu sein schienen. Betül äußerte sich darüber hinaus kritischer als Irina zur mehrsprachigen Theater-AG, was Erkenntnisse in Bezug auf Forschungsfrage C versprach. Der Fall Nele wurde anschließend ausgewählt: Neles Einstellungen unterschieden sich schon deshalb von denen von Irina und Betül, weil sie einsprachig mit Deutsch aufgewachsen war und somit über keine weitere Erstsprache oder eine Herkunftssprache verfügte. Auch äußerte Nele eine allgemeine Abneigung gegenüber dem Sprachenlernen. Die Analyse wurde fortgesetzt mit dem Fall Frieda, die ebenfalls einsprachig mit Deutsch aufgewachsen war, sich jedoch dem Sprachenlernen positiver eingestellt zeigte und auch eine ausgeprägtere emotionale Einstellungskomponente aufwies. Es folgte mit dem Fall Anna eine lebensweltlich und migrationsbedingt mehrsprachige

Untersuchungsteilnehmende mit einem sich von den anderen unterscheidenden Repertoire an Sprachen, zu denen Einstellungen festzustellen waren, und mit einem sehr persönlichen Zugang zu diesen Sprachen. Schließlich wurde der Fall Kristin hinzugezogen, der die bereits ausgewerteten Fälle der einsprachig mit Deutsch aufgewachsenen Untersuchungsteilnehmenden noch minimal ergänzen konnte.

Tab. 4: Auswahl der Fälle zur Auswertung.

Befragte	Von der Auswertung ausgeschlossen	Ausgewertet (Reihenfolge)
Anna		5.
Betül		2.
Frieda		4.
Irina		1.
Kristin		6.
Leyla	X	
Nele		3.
Sarema	X	
Tanja	X	

Innerhalb der einzelnen Interviews wurden diejenigen Äußerungen in die Analyse einbezogen, die Erkenntnisse in Bezug auf die drei Forschungsfragen bringen konnten. Daher wurden Gesprächsbeiträge zu Beginn der Interviews (vor allem der jeweils ersten Interviews), in denen die Forschungsvereinbarung besprochen wurde, nicht berücksichtigt, d.h. nicht kodiert.

Zur Analyse der Entstehungssituation der Interviews (Schritt 2) ist zum einen die Darstellung in Kapitel 3.3.2.1. zu beachten, wo bereits allgemein auf den zeitlichen und räumlichen Kontext der Interviews (z.B. integriert in den Schultag) eingegangen wurde. Zum anderen sind auf Basis der Interviewprotokolle (s. Anhang 5.6.) sowie der Transkripte folgende Punkte festzuhalten, die die Entstehung der ausgewerteten Fälle betreffen. Zum dritten Interview mit Irina hatte ich notiert, dass ich mich durch die diversen Störungen des Interviews (z.B. Klopfen, Tür wird geöffnet) abgelenkt fühlte, dass die die mit dem Rücken zur Tür sitzende Irina aber weniger zu stören schien. Das zweite Interview mit Betül fand zwar am vereinbarten Tag, aber etwas später statt, da sie den Termin vergessen hatte. Ich fand sie auf dem Schulgelände, woraufhin sie sich entschuldigte und bereitwillig mit mir zu dem Raum des Interviews kam. Für das dritte Interview mit Betül war keiner der sonst für die Interviews üblichen Räume frei. Auf Betüls Vorschlag hin gingen wir zu einem relativ ruhigen Ort auf dem Schulhof, wo wir uns hinsetzen konnten. In der Nähe hielten sich gelegentlich Gruppen von Schüler:innen auf, die aber nicht zur mehrsprachigen Theater-AG gehörten und die die Gesprächsatmosphäre nicht erheblich störten. Zu Nele ist lediglich festzuhalten, dass besonders das erste Interview in guter Stimmung stattfand; sie lächelte häufig und zeigte sich konzentriert und interessiert. Das erste Interview mit Frieda fand in einem Zeitfenster von nur 25 Minuten statt, da es zu Missverständnissen in Bezug auf den Termin gekommen war. Dadurch entstand bei mir Stress und ich empfand das Interview als anstrengend, z.B. da ich einzelne Nachfragen aus Zeitgründen auslassen musste.

Zum zweiten Interview kam Frieda zwar zu spät, aber dies führte nicht zu Zeitdruck. Da Frieda den Termin für das dritte Interview vergessen hatte, trafen wir uns zu einem Ersatztermin, der an einem Nachmittag nach Schulschluss direkt auf die mehrsprachige Theater-AG folgte. Obwohl dieses Interview mit gut 36 Minuten das längste mit Frieda war, zeigte sie sich nach Ende der Aufnahme überrascht darüber, dass es schon vorbei war. Anna vergaß sowohl den Termin für das erste als auch den für das zweite Interview; das erste Interview holten wir an einem Nachmittag nach Schulschluss nach, das zweite konnte mit leichter Verspätung beginnen, nachdem ich sie auf dem Schulhof fand. Die Gesprächsatmosphäre beim ersten Interview mit Anna war angenehm und offen. Beim zweiten Interview war auffällig, dass sie mehr stotterte als beim ersten Interview; auch schien sie anfangs Schwierigkeiten zu haben, sich zu konzentrieren. Die Interviews mit Kristin entstanden insgesamt in lockerer Atmosphäre und Kristin wirkte natürlich und offen. Ihr drittes Interview fand auf dem Schulhof statt, da keiner der üblichen Räume verfügbar war. Beim Small Talk auf dem Weg auf den Hof erzählte Kristin von einer anstehenden Reise nach Prag. Im Interview selbst wirkte sie des Öfteren von den um uns herum laufenden Schüler:innen abgelenkt, die teilweise auch an der mehrsprachigen Theater-AG teilnahmen. Darüber hinaus wirkte sie im Vergleich zu den ersten beiden Interviews eher gleichgültig und gelangweilt.

Die Transkription der Interviews (Schritt 3) wurde bereits in Kapitel 3.4.1. ausführlich behandelt. Die Forschungsfragen waren in allen Phasen der Erstellung der Studie leitend, so auch während der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviewdaten (Schritt 4). Eine Erläuterung und Ausdifferenzierung der Forschungsfragen ist bereits in Kapitel 3.1. erfolgt (Schritt 5). Die dortigen Überlegungen wurden während der Auswertung herangezogen.

In Schritt 6 wurde die strukturierende Inhaltsanalyse als konkrete Auswertungstechnik sowie die Software MaxQDA als Auswertungsinstrument ausgewählt. Daher wurde theoriegeleitet ein Kategoriensystem entwickelt, dessen Strukturierungsdimensionen im Wesentlichen die drei Einstellungskomponenten Kognition, Emotion und Verhalten darstellten (s. Kap. 2.3.5.). Theoretisch erarbeitetes Wissen aus Kapitel 2 bildete die Grundlage für die Ausdifferenzierung dieser drei Basiskategorien, die kognitive, affektive und konative Einstellungskomponente genannt wurden (s. Anhang 5.7.). Von diesen Basiskategorien ausgehend ist das Kategoriensystem hierarchisch aufgebaut und enthält bis zu drei untergeordnete Ebenen, wie der in Tabelle 5 dargestellte Ausschnitt aus der konativen Einstellungskomponente zeigt:

Tab. 5: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem (s. Anhang 5.7.).

Basiskategorie			
Konative Einstellungskomponente	Einzel Sprachen	Lernabsicht Sprachen	
	Einzel Sprachen	Lernbereich	Leseverstehen
	Einzel Sprachen	Lernbereich	Hörverstehen
	Einzel Sprachen	Lernbereich	Schreiben
	Einzel Sprachen	Lernbereich	Sprechen
	Einzel Sprachen	Lernbereich	Sprachmitteln
	Einzel Sprachen	Lernbereich	Andere Lernbereiche

In allen drei Basiskategorien bezieht sich die nächste tiefere Ebene auf die Unterscheidung zwischen Einzelsprachen und Mehrsprachigkeit, d.h. hier wird unterscheiden, ob sich eine Äußerung auf eine Sprache oder auf Mehrsprachigkeit bezieht. Die Kategorie Lernabsicht Sprachen bezieht sich nun auf Äußerungen dazu, eine bestimmte Sprache oder allgemein Sprachen lernen zu wollen. Die Kategorie Sprechen in Tabelle 5 gehört zur übergeordneten Kategorie Lernbereich, d.h. mit der Kategorie Sprechen werden Textstellen kodiert, die sich auf das Lernen des Lernbereiches Sprechen (mündliche Kommunikation) beziehen. Die in Tabelle 5 fettgedruckten Kategorien stellen also die Codes dar, mit denen die Textstellen beim Kodieren belegt werden.

Neben den auf diese Weise hierarchisch angeordneten Kategorien enthält das Kategoriensystem die Definitionen der Kategorien der untersten Ebene sowie Ankerbeispiele. Beides dient dazu, beim Kodieren schnell eindeutige Entscheidungen treffen zu können, mit welchem Code eine Textstelle bezeichnet wird, und dabei möglichst einheitlich vorzugehen. Es wurde festgelegt, dass die Mehrfachkodierung einer Textstelle möglich war (Schritt 7). Diese Möglichkeit wurde häufig genutzt, da viele Äußerungen der Befragten tatsächlich vielschichtig waren, wie das folgende Beispiel aus dem ersten Interview mit Betül zeigt (s. Abb. 3):

The image shows a screenshot of a coded interview transcript. On the left, there is a list of categories with corresponding colored circles and brackets indicating their application to the text:

- ..Motivation Einzelsprache (red circle)
- ..Verwendungsgebiet (blue circle)
- ..Verwendungsabsicht Einzelsprache (green circle)
- ..Lernerfahrung Einzelsprache (green circle)

On the right, the transcript is shown with three lines of text, each highlighted with a different color corresponding to the categories:

- Line 124 (red highlight): B: // Ja // also ich wollte schon/ eigentlich wollte ich schon immer Französisch lernen.
- Line 125 (blue highlight): I: Aha.
- Line 126 (green highlight): B: Und wir wollten auch mit der ganzen Familie mal nach Paris. Aber si/ (Lachen) das ist noch nicht s/ bis jetzt gekommen. Und ähm ja, seit/ seit der sechsten Klasse gehe ich jetzt halt Französischkurs. Ähm ja

Abb. 3: Ausschnitt aus dem kodierten ersten Interview mit Betül.

Es folgte die Kodierung der wie oben beschrieben ausgewählten Fälle. Die Interviews mit der jeweiligen Befragten wurden chronologisch in der Reihenfolge ihrer Entstehung ausgewertet, d.h. es wurde begonnen mit dem jeweils ersten Interview. Auf diese Weise konnte für die Beantwortung von Forschungsfrage A zunächst die zu Beginn der Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG vorhandenen Einstellungen der Befragten analysiert werden, bevor mit der Kodierung des jeweils zweiten und dritten Interviews die Veränderungen der Einstellungen fokussiert wurden (Forschungsfrage B).

Bei der Kodierung wurden Äußerungen oder Teile von Äußerungen der Befragten mit den im Kategoriensystem vorhandenen als Codes vorhandenen Kategorien der untersten Ebene verknüpft (Schritt 8). Dieses zunächst einmal datenreduzierende Vorgehen wurde ergänzt durch das Notieren von Memos zu fraglichen, besonders interessanten oder aus anderen Gründen auffälligen Textstellen. Des Weiteren wurde das wie oben dargestellt entwickelte Kategoriensystem anhand der zuerst kodierten Interviews (besonders Irina_1) kritisch überprüft und induktiv ergänzt. Ein Punkt, der sich als kritisch erwies, war die Unterscheidung zwischen Bewertung und Gefühl, welche sich in der affektiven Einstellungskomponente findet. Die entsprechenden Kategoriendefinitionen wurden daraufhin überarbeitet: Die wesentliche Unterscheidung betrifft in der Kategorie Bewertung die Qualität von etwas, während es bei der Kategorie Gefühl um emotionale Bedürfnisse geht. Drei wesentliche induktive Ergänzungen wurden vorgenommen: Zunächst wurde eine Kategorie Mehrsprachige Theater-AG hinzugefügt, mit der alle Textstellen kodiert wurden, die sich auf das Geschehen in der AG

bezogen. Dabei handelte es sich beispielsweise um Berichte aus oder Bewertungen der Theaterarbeit. Diese Textstellen enthielten oft keinerlei Aussagen, die mit den Einstellungen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht werden konnten, sollten aber dennoch bei der Analyse noch vorhanden sein und nicht vollkommen ausgeklammert werden. Eine weitere Ergänzung des Kategoriensystems bezog sich auf die in Forschungsfrage C adressierte außerschulische Wahrnehmung von Sprachen und Mehrsprachigkeit. In der ersten Version des Kategoriensystems war hierzu keine Kategorie enthalten, mit der gleichen Begründung wie zur Kategorie Mehrsprachige Theater-AG wurden schließlich jedoch die Kategorien Mehrsprachigkeit außerschulisch und Einzelsprache außerschulisch hinzugefügt. Des Weiteren wurden die Kategorien Berichtete Mehrsprachigkeit an Schule und Gewünschte Mehrsprachigkeit an Schule hinzugefügt. Zu guter Letzt wurde interessanten, aber unklaren oder nicht eindeutig einer anderen Kategorie zuzuordnende Textstellen mit der sogenannten Restekategorie verbunden. Bei der Analyse wurden die so kodierten Textstellen ergänzend betrachtet, da sie sich nicht eindeutig den Einstellungskomponenten oder den soeben beschriebenen weiteren Kategorien zuordnen ließen.

Nach der Kodierung erfolgte die Interpretation der Daten entsprechend der drei Forschungsfragen (Schritt 9). Dazu wurde der Blick zunächst auf das insgesamt entstandene Einstellungssystem gerichtet, d.h. es wurde betrachtet, welche Stellen im Kategoriensystem gefüllt waren und welche leer blieben. Schrittweise wurde der jeweilige Fall daraufhin in Bezug auf die drei Forschungsfragen bearbeitet: Begonnen wurde mit der Struktur und des Inhalts des Einstellungssystems beim ersten Interview (Forschungsfrage A), worauf die Betrachtung auf das zweite und dritte Interview ausgeweitet wurde und etwaige Veränderungen in Struktur und Inhalt festgestellt wurden (Forschungsfrage B). Es folgte die Betrachtung der von den Befragten dargestellten Wahrnehmungen von Einzelsprachen und Mehrsprachigkeit in außerschulischen Kontexten (Forschungsfrage C). In jedem Schritt wurde das System der kodierten Textstellen in MaxQDA betrachtet und Fundstellen wurden extrahiert und ggf. weiter bearbeitet (z.B. als Zitation für den vorliegenden Forschungsbericht). Auf diese fallspezifische Betrachtung, welche in Kapitel 3.5.1. zu finden ist, folgte die fallübergreifende Betrachtung, bei der die Fälle miteinander verglichen und so fallübergreifend relevante Charakteristika gefunden wurden (s. Kap. 3.5.2.). Die Anbindung dieser beiden Ergebniskapitel an die in Kapitel 2 dargestellte Theorie sowie die Diskussion der Limitationen der vorliegenden Studie erfolgt in Kapitel 3.5.3. (Schritt 10). Der empirische Teil mündet schließlich in den in Kapitel 4 skizzierten Ausblick, welcher einerseits Implikationen der Ergebnisse für den Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule und für Gesamtsprachencurricula enthält und andererseits Desiderata für die weitere Forschung zu Einstellungen von Schüler:innen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit aufzeigt.

3.5. Ergebnisse

3.5.1. Fallanalysen

Im Folgenden werden die Fallanalysen in der Reihenfolge ihrer Auswertung (s. Tab. 4) dargestellt. Am Anfang steht jeweils eine Fallskizze, in der die Befragte unter Angabe ihres Alters, der Gründe für ihren Besuch der mehrsprachigen Theater-AG und der in ihrer Sprachenbiografie und ihrem Einstellungssystem relevantesten Sprachen kurz vorgestellt wird. Darauf folgt die Darstellung ihres Einstellungssystems im ersten Interview (Forschungsfrage A). Anschließend werden etwaige Veränderungen in diesem System behandelt, soweit sie aus dem

zweiten und dritten Interview hervorgehen (Forschungsfrage B). Zuletzt wird betrachtet, welchen außerschulischen Sprachgebrauch die Befragten berichten und welche Auswirkungen ihrer Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG auf diesen Sprachgebrauch sie beschreiben (Forschungsfrage C).

3.5.1.1. Irina

Fallskizze

Irina (13 bzw. 14 Jahre alt) ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews seit zwei Jahren in Deutschland. Sie hatte bis zum Umzug nach Deutschland in Russland gelebt. Ihre Erstsprache ist Russisch und sie ist als lebensweltlich und migrationsbedingt mehrsprachig einzustufen; sie spricht alltäglich mit ihrer Mutter Russisch und pflegt ihre Kompetenzen in dieser Sprache auch darüber hinaus. Deutsch lernt Irina seit der Grundschule, Englisch und Französisch seit der fünften bzw. sechsten Klasse und sie beabsichtigt, Spanisch zu lernen. Die Interviews mit ihr sind vergleichsweise lang (s. Tab. 3) und sie äußert sich in ihnen weitestgehend frei und bereitwillig. Vereinzelt auftretende sprachliche Unsicherheiten ihrerseits konnten im Gespräch zufriedenstellend aufgelöst werden. Irina verbindet die Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG zwar mit einem gewissen Interesse an der Theaterarbeit, besonders aber mit der Neugier auf das Sprachenlernen.

Einstellungssystem im ersten Interview

Iras Einstellungen zu ihrer Erstsprache Russisch sind zum Zeitpunkt des ersten Interviews als positiv einzustufen. Diese Sprache ist für sie eng mit ihrem Aufwachsen in Russland und der dortigen Kultur verbunden, sie weiß aber auch, dass Russisch auch in Tschetschenien verwendet wird. Sie schätzt ihre Russischkenntnisse als sehr hoch ein und geht selbstbewusst damit um. Sie spricht mit ihrer Mutter fast ausschließlich Russisch und gibt ebenfalls an, in der Kommunikation mit einzelnen Freund:innen Russisch zu verwenden; sie berichtet, auf dem Schulhof gelegentlich Russisch zu hören, sich aber an diesen Gesprächen nicht zu beteiligen, und charakterisiert sie als Schimpfen. Die Kommunikation auf Russisch mit ihrer Mutter trifft in der Familie auf Schwierigkeiten, da ihr Stiefvater, der kein Russisch, sondern Deutsch spricht, sich wünscht, dass in der Familie Deutsch gesprochen wird. Dies thematisiert Irina wie folgt:

B: Weil mein Stiefvater, der kann kein Russisch. Und der ärgert sich immer, wenn wir mi/ also wenn ich mit meiner Mutter so auf Russisch rede, also laut, was ihn eigentlich nervt. Weil der es nicht kann. Und der/ der fühlt sich irgendwie beleidigt, weil der weiß, dass wir beide auch auf Deutsch reden können. Also damit er das auch versteht. Ja, und das gefällt ihm sehr nicht. #416

I: Mhm (bejahend). (...) Und was ist deine Meinung dazu? #417

B: Eigentlich kann ich es schon sehr gut verstehen. Weil eigentlich/ ich war bei mal meiner Freundin und sie hat Indisch gesprochen mit ihrer Mutter zuhause und da konnte/ also es war irgendwie unhöflich, weil ich weiß nicht, was sie gesprochen haben. Vielleicht war das auch was über mich oder so. #418

I: Mhm (bejahend). #419

B: Und das/ (...) also (...) ich habe eigentlich gar nichts dagegen, aber trotzdem. Es wäre mir trotzdem lieber, wenn sie sch/ also auf der Sprache sprechen würden, welche ich auch verstehe. #420

I: Mhm (bejahend). Mhm (bejahend). Und für euch zuhause, würdest du das denn auch äh verändern? Dass ihr dann zuhause nur noch Deutsch sprecht? #421

B: Ja, aber eigentlich/ (Lachen) #422

I: (Lachen) #423

B: (Lachen) ja, (...) kann ich, aber mit meiner Mutter rede ich doch lieber auf/ auf Russisch, weil da können wir uns besser verstehen und da müssen wir gar nicht so viel nachdenken, was wir sagen. Einfach frei reden. #424

Irina beschreibt hier die Emotionen ihres Stiefvaters ausführlich (er ärgert sich, er ist genervt, er ist beleidigt; #416), drückt ohne Umschweife ihr Verständnis dafür aus und beschreibt eine Situation mit diskursiver Mehrsprachigkeit, in der sie selbst sich ähnlich gefühlt hat (#418, 420). Ihre Empathie führt jedoch nicht dazu, dass sie den Entschluss fasst, ihre Kommunikation mit ihrer Mutter zu ändern: Vielmehr stellt sie fest, dass sie hier einfach am liebsten und am sichersten die russische Sprache verwendet (#424). Sie wünscht sich also, selbstständig entscheiden zu dürfen, welche Sprache sie wann verwendet, ist aber auch dazu in der Lage, die Perspektive zu wechseln und verstehen, wenn Personen, die mehrsprachige Kommunikation miterleben, sich daran aber nicht beteiligen können oder wollen, sich unbehaglich fühlen. Dies zeigt ein erstaunliches Maß an Reflexion über Sprachverwendung schon zu Beginn der Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG.

Insgesamt ist Irina Mehrsprachigkeit gegenüber sehr aufgeschlossen, hat Erfahrung mit mehrsprachiger Kommunikation im Sinne von diskursiver Mehrsprachigkeit und hält individuelle Mehrsprachigkeit für ein wünschenswertes Lernziel. Sie ist generell zum Sprachenlernen motiviert, möchte gerne in den nächsten Schuljahren Spanisch wählen und kann sich außerdem generell vorstellen, eine weniger angesehene Sprache zu lernen. Ihre eigenen Lernabsichten bezüglich weiterer Sprachen neben Deutsch, Russisch, Englisch und Französisch hängen weniger mit bestimmten Sprachen und damit verbundenen Lernzielen, sondern eng mit dem Angebot an Sprachenunterricht zusammen. Nach einem Gesprächsabschnitt über die Sprachen, die ihre Mitschüler:innen können, macht Irina dies deutlich (#540):

I: [...] Ähm könntest du dir vorstellen, in der Zukunft auch eine DIEser Sprache zu lernen? #537

B: (...) Wahrscheinlich. #538

I: Mhm (bejahend). #539

B: Wenn ich eine Möglichkeit habe, es zu lernen, dann werde ich es auch nutzen. #540

I: Mhm (bejahend). Und geht es da um eine bestimmte Sprache oder ist das jetzt ganz allgemein? #541

B: Ganz allgemein. #542

Dies ist in Zusammenhang mit Irinas Selbsteinschätzung als Sprachlerntalent zu sehen: Sie stellt sich nicht nur als äußerst interessiert an Sprachen und am Sprachenlernen dar, sondern beschreibt außerdem wiederholt, wie leicht ihr das Sprachenlernen fällt, und schätzt ihr Wissen über Sprachen als hoch ein:

B: [...] Äh Sprachen, ich mag es einfach und ich kann es mir sehr gut merken. Auch jetzt bei Französisch und Englisch. Ich/ es geht einfach leicht bei mir. Also besser als zum Beispiel andere Fächer. #104

I: mhm (bejahend). #105

B: Ich kann es einfach gut merken und/ ja, ich spreche es auch gerne (Lachen). #106

Irinas affektive Einstellungskomponente ist elaboriert. Sie äußert zu allen ihren Sprachen Gefühle und verknüpft diese häufig mit erlebten Kommunikationssituationen. Immer wieder geht es dabei entweder um die Unsicherheit oder Angst in einer Kommunikationssituation oder um die Abwesenheit eben dieser Angst. Rückblickend beschreibt sie einige Situationen, in denen sie unsicher war, z.B. zu Beginn des Französischunterrichts in der Schule, wo sie von den französischen Texten überwältigt war:

B: Also als ich es aufgeschlagen habe, sah ich ganz große Texte, die/ also ich konnte/ // habe so mit großen // #186

I: // (Lachen) // #187

B: Augen geguckt und wie kann man das überhaupt aussprechen? #188

I: Ja. #189

B: Was sollen alle diese Zeichen? #190

I: Mhm (bejahend). #191

B: Und wie wird das überhaupt ausgesprochen und was bedeutet das alles? Das klingt gar nicht ähnlich. #192

Zur deutschen Sprache ist Irina weitgehend positiv eingestellt und betont hier ebenfalls ihre Stärken. Sie hat bereits in Russland in der Grundschule mit dem Deutschlernen begonnen und beschreibt ihren Eintritt in die Schule der mehrsprachigen Theater-AG als große Herausforderung, die sie gemeistert hat. Sie schätzt ihre Fähigkeit, weitestgehend frei auf Deutsch sprechen zu können, und scheut den Vergleich mit ihren Russischkenntnissen nicht:

B: [...] also ich kann alles auf Russisch, was ich auf Deutsch kann, sogar noch besser. #272

Das Russische stellt bei Irina auch die Basis für Sprachvergleiche dar, die sie gerne, selbstständig und häufig vornimmt. Die zwei weiteren Sprachen in Irinas Repertoire, Englisch und Französisch, stellen typische Schulfremdsprachen dar und sie werden von ihr hauptsächlich in Zusammenhang mit dem schulischen Sprachenlernen gesehen, wobei sie Englisch als ihre Lieblingssprache bezeichnet („Ich mag es einfach. Also ich spreche es auch sehr gerne.“ #326). Auch in Bezug auf diese beiden Sprachen betont sie entsprechend ihrer Selbsteinschätzung als Sprachlerntalent, dass ihr das Vokabellernen leicht falle, dass sie kaum für Klassenarbeiten lernen müsse etc.

Veränderungen des Einstellungssystems

Irina baut ihr positives Selbstverständnis als eine Person, der das Sprachenlernen leicht fällt und die in diesem Bereich viel Vorwissen hat, im Datenerhebungszeitraum aus. Ihr Selbstverständnis als Sprecherin des Deutschen festigt Irina; so stellt sie etwa im dritten Interview mit einem gewissen Stolz fest:

B: Also mit der Sprache habe ich eigentlich gar keine Probleme. Auch mit Deutsch. Und/ obwohl ich hier nicht ganz so lange bin. #10-3

Ihre im ersten Interview mehrfach geäußerte feste Absicht zum Englischlernen, verbunden mit großer Motivation, bestätigt sie im dritten Interview. Während sie jedoch im ersten Interview Englisch eindeutig als ihre Lieblingssprache angegeben hatte, tut sie dies in den weiteren Interviews nicht mehr. Sie weigert sich zunehmend, eine ihrer Sprache als Lieblingssprache zu bezeichnen, und betont stattdessen wie hier im dritten Interview ihr allgemeines Interesse an allen Sprachen:

B: [...] Also ich kann es eigentlich gar nicht sagen, was meine Lieblingssprache ist. (Obwohl?)/ (...) eigentlich finde ich alle Sprachen schön und die sind auch ganz schön unterschiedlich und man kann auch nicht direkt sagen, was/ also was deine Lieblingssprache ist. #181-3

Bezug zu außerschulischen Kontexten

Zu Irinas Umgang mit Sprachen und Mehrsprachigkeit in außerschulischen Kontexten finden sich nur wenige Hinweise. Im ersten Interview äußert sie im Zusammenhang mit ihrer Selbstdarstellung als mehrsprachige Person, dass sie sich durch ihre Mehrsprachigkeit in einer Situation, in der sie die Sprache der Kommunikationspartner:innen nicht beherrscht, zurechtfinden würde:

B: [...] Wenn ich auch in einem Land bin, wo ich überhaupt nicht weiß/ also diese Sprache überhaupt nicht kenne, dann/ also ich kann schon einen Weg finden, jemanden zu zeigen/ also zu sagen, irgendwie/ (...) ja (...) äh also/ zeig/ sagen, was ich überhaupt/ also (...) was ich will. #392-1

Zumindest in dieser hypothetischen Äußerung macht sie also deutlich, dass sie ihre Mehrsprachigkeit auch außerhalb der Schule kreativ und ohne Scheu einzusetzen gedenkt. Dies äußert sie jedoch bereits im ersten Interview, also bevor ihre Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG Auswirkungen hätte haben können.

Ebenfalls im ersten Interview findet sich ein Gesprächsabschnitt, in dem Irina ihre Meinung äußert, dass es eine Vergeudung von Ressourcen sei, wenn Eltern ihren Kindern nicht die eigene Erstsprache beibringen, wenn diese sich von der Sprache der Umgebung unterscheidet (#590 bis #596). Sie verknüpft dies mit der Schilderung eines Falles, der ihr persönlich bekannt ist, und urteilt:

B: Aber eigentlich finde ich es irgendwie unnötig, wenn man zum Beispiel die Eltern eine Sprache können, also und ihre Kinder das aber nicht. Obwohl sie aus dem Land kommen. [...] #590-1

In den weiteren Interviews finden sich keine Äußerungen zu diesen Themen und Irina äußert sich zu den Auswirkungen ihrer Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG nicht in einer Weise, dass hier Aussagen getroffen werden könnten.

3.5.1.2. Betül

Fallskizze

Betül (12 bzw. 13 Jahre alt) ist in Deutschland geboren und lernte als Kind zunächst in ihrer Familie Türkisch. Der Erwerb des Deutschen begann bei ihr mit dem Eintritt in den Kindergarten. Sie ist als lebensweltlich mehrsprachig einzustufen, auch wenn sie ihre Erst-/Herkunftssprache Türkisch nur selten verwendet. Betül zeigt sich sehr interessiert an der Theaterarbeit und hat bereits zu Beginn der Datenerhebung konkrete Vorstellungen sowohl von der Theaterarbeit als solcher als auch von dem Aspekt der Mehrsprachigkeit dabei. Sie äußert sich im Verlauf der Interviews ausführlich und kritisch zur mehrsprachigen Theater-AG, ohne dabei den mehrsprachigen Aspekt abzulehnen.

Einstellungssystem im ersten Interview

Betüls Einstellungssystem ist von der Dualität ihrer beiden Erstsprachen Deutsch und Türkisch sowie von einer äußerst positiven Einstellung zum Englischen geprägt. Betül hat zwar Türkisch vor Deutsch zu lernen begonnen und weist dieser Sprache als der Sprache der Herkunft ihrer Familie auch eine hohe Bedeutung zu, verwendet sie aber nur selten und in eng umgrenzten Kommunikationssituationen (z.B. mit bestimmten Verwandten sowie bei Aufenthalten in der Türkei). Sie sieht ihre Türkischkenntnisse kritisch und hält es für notwendig, sie zu verbessern. Der Eintritt in den Kindergarten markiert für sie einen Bruch in ihrer Kompetenz im Türkischen, wie sie im Folgenden erläutert:

B: Ähm also als kleines Kind konnte ich ganz flüssig äh sprechen, weil meine Eltern nur mit mir Türkisch gesprochen haben. Aber dann musste ich in den Kindergarten. Dann musste ich Deutsch sprechen lernen // und da habe ich // #80

I: // Mhm (bejahend) //. #81

B: das mit der Weile immer mehr verlernt, weil wir immer mehr Deutsch gesprochen haben. Und äh meine Gegenwart war auch nur deutsch und deswegen ähm habe ich halt das Türkischlernen ein bisschen in den Hintergrund geschoben. #82

Das Deutsche hat, wie sich auch an anderen Stellen im Interview zeigt, aus Betüls Sicht Schritt für Schritt ihre Türkischkenntnisse ersetzt und ersetzt sie weiterhin. Sie betont mehrfach, dass sie in ihrem Alltag meist Deutsch und Türkisch nur sehr wenig verwende, und verwendet in diesen Zusammenhängen die oben genannte Formulierung „meine Gegenwart“ (#82).

Englisch lernt Betül seit der Grundschule und empfindet das Lernen dieser Sprache auf dem Gymnasium als erheblich schwieriger als in der Grundschule. Sie nennt Englisch als ihre Lieblingssprache und hält sie für schön. Sie bezeichnet Englisch als eine Kultursprache, worunter sie versteht, dass es viele Lieder in dieser Sprache gibt und dass viele Menschen auf der ganzen Welt sie benutzen. Sie scheint beim Lernen und Verwenden des Englischen auf ein

Grundvertrauen in ihre Kenntnisse zurückzugreifen und spricht sehr gerne Englisch. So berichtet sie beispielsweise davon, dass sie die englische Sprache spielerisch in ihre Familie bringt:

B: Ja, also ähm (...) manchmal meine Mama/ damit ich ein bisschen lerne, spreche ich manchmal mit ihr ähm aus Spaß Englisch. #204

Mit dem Französischen verbindet sie eine gewisse Lernmotivation und berichtet von diversen Situationen, in denen sie die Sprache verwenden kann oder bereits verwenden konnte. Betül empfindet Französisch als schwierige Sprache und ihr Lernen als besondere Anstrengung. Im folgenden Ausschnitt zeigt sich dies daran, dass sie den Entschluss äußert, ihr Französischlernen ab sofort mit mehr Energie anzugehen:

B: Aber im Moment/ also (war?) ich versuche es m/ ähm bisschen hartnäckiger sein und jetzt mal richtig durchzugreifen // und es jetzt // #156

I: // Mhm (bejahend) //. #157

B: wirklich besser zu machen. #158

Betüls Einstellungssystem hält darüber hinaus Ansätze von Einstellungen zu diversen weiteren Sprachen. So nennt sie „Brasilianisch“ (#244) als eine Sprache, die sie sich als neues Schulfach vorstellen könnte und die sie möglicherweise auch lernen würde (sie geht hier davon aus, dass in Brasilien Brasilianisch gesprochen wird). Von den Sprachen ihrer Mitschüler:innen, die Betül kennt und aufzählt, würde sie am liebsten Chinesisch lernen. Sowohl bei diesen beiden Sprachen als auch an vielen weiteren Stellen im Interview zeigt sich, dass Betül eine enge Verbindung zwischen Sprachen und Essen zieht. Ihre Auswahl des Chinesischen erläutert sie ohne Umschweife mit Aussagen zu chinesischem Essen und dem Bestellen im chinesischen Restaurant und auch zu ihrer Erstsprache Türkisch berichtet sie, „wir essen manchmal noch türkisch“ (#192). Die Grenzen zwischen den Sprachen, der Kommunikation und dem Essen verschwimmen dabei.

Mehrsprachigkeit als allgemeines Konzept bringt sie mit Ausländer:innen in Verbindung; für alle Sprachen, die für jemanden nicht verständlich sind, verwendet sie die Sprachenbezeichnung „Ausländisch“ (#50) als Sammelbegriff. In Bezug auf ihr eigenes Leben berichtet sie von konkreten Erfahrungen mit mehrsprachigen Kommunikationssituationen und differenziert näher. So gibt sie ein Beispiel für eine Situation, in der sie in ihrer Familie heute noch Türkisch verwendet:

B: Also wenn deutsche Freundinnen zum Beispiel bei mir sind und irgendwie was Peinliches bei mir ist, dann flüstert sie mir es auf Türkisch zu. #334

Hier schafft die türkische Sprache eine Gemeinschaft mit ihrer Mutter und schließt die Freundinnen aus. Sowohl in Bezug auf diese als auch auf andere mehrsprachige Situationen sagt Betül, das diese lustig seien, z.B.:

B: [...] (Lachen) Aber i/ meine deutsche Freundin, wenn meine Mama manchmal mit mir Türkisch redet, dann hört sich das ja auch lustig für die an. Aber ich verstehe es, deswegen hört sich das für mich nicht lustig an. #256

I: Heh (bejahend). #257

B: Und ähm so ist das, glaube ich, bei den anderen Sprachen auch. #258

Veränderungen des Einstellungssystems

Die meisten Einstellungen von Betül werden zunehmend elaborierter unter Beibehaltung der Grundtendenzen. Im zweiten Interview äußert sich Betül ausführlich und kritisch zur mehrsprachigen Theater-AG, worauf ein erheblicher Teil der Interviewzeit entfällt. Ihre Kritikpunkte beziehen sich im Wesentlichen auf organisatorische und methodische Aspekte der Theaterarbeit, nicht auf die Arbeit mit den verschiedenen Sprachen. Im dritten Interview zeigt sich, dass Betül sich mittlerweile genauer mit ihrer Identität als Türkischsprecherin auseinandergesetzt hat: Sie bezeichnet sich und ihre Familie als „moderne Türken und nicht so altmodische“ (#50-3) und berichtet von Erfahrungen mit Rassismus, die mit ihr als Türkischsprecherin zusammenhängen. Außerdem erwähnt sie weitere Erfahrungen mit mehrsprachigen Kommunikationssituationen (z.B. das teilweise Unverständnis ihrer Großeltern, wenn sie nicht ausschließlich auf Türkisch, sondern teilweise auf Deutsch mit ihnen redet). Sie setzt sich zudem etwas genauer als zuvor mit den „Wurzeln“ (#270-3) ihrer Mitschüler:innen auseinander.

Bezug zu außerschulischen Kontexten

Im ersten Interview äußert Betül den Wunsch, dass auch deutsche Erstsprachler:innen ohne zweite Erstsprache oder Herkunftssprache Interesse an anderen Ländern und Kulturen zeigen und entsprechend Sprachen lernen. Dieser Wunsch kann sowohl auf die Schule als auch auf die außerschulische Wirklichkeit bezogen verstanden werden. Im zweiten Interview erwähnt Betül, dass sie ihre französischsprechende Tante teilweise versteht, wenn sie mit ihrem Sohn redet, betont jedoch selbstkritisch, dass sie dies nicht gut könne (#422-2). Da sie zu ihrem Gebrauch des Französischen im dritten Interview jedoch nichts erwähnt, lässt sich hier keine Entwicklung nachweisen. Im dritten Interview berichtet sie von einer kurzen Aufführung der mehrsprachigen Theater-AG in einem öffentlichen Kontext und erwähnt, dass das Publikum mit Lachen und Applaus auf die Darbietung reagiert habe und dass ihr dies gefiel.

3.5.1.3. Nele

Fallskizze

Nele (12 bzw. 13 Jahre alt) ist einsprachig mit Deutsch aufgewachsen und lernt in der Schule Englisch und Französisch. Sie interessiert sich kaum für Sprachen und das Sprachenlernen. Sie besucht die mehrsprachige Theater-AG, weil sie früher eine positive Erfahrung mit dem Theaterspielen gemacht hat.

Einstellungssystem im ersten Interview

Der Fall Nele ist durch ein Desinteresse am Sprachenlernen sowie die Selbsteinschätzung als unbegabte Sprachenlernerin und auch -verwenderin gekennzeichnet. Nele drückt immer wieder ihre geringe Selbsteinschätzung in Bezug auf Sprachen aus; das folgende Zitat fasst dies treffend zusammen:

B: [...] Also ich mag Sprachen jetzt nicht SO gerne, aber/ // (Lachen)
// #36

Sie führt ihre geringe Sprachlernkompetenz darauf zurück, dass sie sich Vokabeln etc. „nicht gut merken“ (#38) kann:

B: Ja, also äh ich bin auch irgendwie nicht so gut da drin, mit diesem ganzen Grammatik und so und dem Auswendiglernen, was das alles heißt und so. Also so normale Sachen kann ich, aber ich merke mir halt nicht so gerne Sachen. #92

Ihre Entscheidung gegen Latein und für Französisch als Schulfremdsprache begründet sie mit dieser schlechten Merkfähigkeit, denn für sie ist Latein schwierig und nur mit großer Anstrengung zu lernen. Trotz dieser kognitiven Einstellungskomponente und ihrer negativen Selbsteinschätzung zeigen sich bei ihr punktuell positive Emotionen in Verbindung mit einzelnen Sprachen und teilweise auch Mehrsprachigkeit. So berichtet sie beispielsweise, dass sie sich am Französischunterricht mündlich gerne beteiligt, oder bewertet das mehrsprachige Theaterspielen als lustig. Weitere Sprachen spielen in Neles Einstellungssystem nur eine geringe Rolle. Zu erwähnen ist Italienisch, welches sie auf die Frage nach einer Sprache, die sie sich als neue Schulfremdsprache wünschen würde, nennt: Sie berichtet, dass ihre Mutter gelegentlich aus Spaß Aussprache, Gesten und vermutlich einzelne Wörter aus dem Italienischen verwende („dann tut sie so, als ob sie Italienisch redet“ #170).

Mehrsprachigkeit verbindet Nele nicht mit sich selbst. Stattdessen nennt sie zur Erläuterung des Begriffs ihre Freundin Betül, die „so halb Türkin, halb Deutsche“ (#184) sei und sowohl Deutsch als auch Türkisch fließend spreche. Die hohe Beherrschung von mehr als einer Sprache scheint für sie ausschlaggebend zu sein, denn in Bezug auf sich selbst sagt sie:

B: Und ich weiß nicht, ob ich auch/ ich weiß nicht, wenn man ich glaube ganz die Sprache spricht und so richtig alles kann, äh dann ist man, glaube ich, dann mehrsprachig wenn man (auch?) die andere Sprache kann. Und ich bin dann eigentlich (unv.) nur einsprachig. Also ich denke.
#188

Hier zeigt sich, dass Nele zwischen Schulfremdsprachen, der Umgebungssprache Deutsch und mit Migration verbundenen Sprachen unterscheidet. Nur Letztere sind ihrer Meinung nach zentral für Mehrsprachigkeit.

Veränderungen des Einstellungssystems

Ihre Einstellung zu Mehrsprachigkeit wandelt sich leicht, da ihre Mehrsprachigkeitsdefinition im dritten Interview enger geworden ist:

B: Wenn man mehrere Sprachen kann. Also man könn/ zum Beispiel bei mir wäre das nur Englisch, glaube ich, weil Französisch kann ich noch viele Sachen nicht, die ich in Englisch kann. Also ich glaube, ich wäre schon mehrspra/ nee, ich/ nee, ich bin noch nicht mehrsprachig, weil ich kann nur Deutsch richtig gut. Und Englisch noch nicht so gut, aber zum Beispiel Betül wäre mehrsprachig, weil die kann ja Türkisch und Deutsch. Und halt auch ein bisschen Englisch und Französisch. Ich glaube, so ab zwei str/ Sprachen oder so, die man richtig kann. #391-3

I: Und was heißt „richtig können“? #392-3

B: Ja, so jedes Wort, zum Beispiel auf Deutsch. Oder Betül kann ja auch alles auf Türkisch. #393-3

I: Mhm (bejahend). #394-3

B: O/ auch die Zeiten oder so. Man weiß ja dann einfach, wie man redet. #395-3

Im Gegensatz zum ersten Interview zählt sie nun also nur diejenigen zu den Mehrsprachigen, die eine hohe Kompetenz in mindestens zwei Sprachen erreicht haben. Auch schließt sie sich auf diese Weise von der Gruppe der Mehrsprachigen aus, da sie „nur Deutsch richtig gut [kann]“ (#391-3). Diese Aussage untermauert die zweite wesentliche Feststellung zur Entwicklung von Neles Einstellungssystem: Ihre Selbsteinschätzung als schlechte Sprachenlernerin bleibt in ähnlicher Ausprägung über alle Interviews erhalten, sie verringert sich also nicht, wird aber auch nicht stärker.

Bezug zu außerschulischen Kontexten

Neles Äußerungen zu ihrem Umgang mit Sprachen und Mehrsprachigkeit in außerschulischen Kontexten sind weitestgehend so allgemein gehalten, dass sie sich sowohl auf außerschulische Kontexte als auch auf schulische Kontexte inklusive der mehrsprachigen Theater-AG beziehen. Dies liegt vermutlich darin begründet, dass sowohl Neles Interesse an Sprachen als auch ihre Lernmotivation gering sind. Sie stellt es in allen Interviews als gegeben dar, dass sie nicht gut im Sprachenlernen ist, sodass eine Übertragung auf außerschulische Kontexte möglich scheint. Zu Forschungsfrage C ist bei Nele also festzustellen, dass hier keine Änderung vorzuliegen scheint, wobei diese Aussage nur mit großer Vorsicht zu treffen ist, da die Datenlage unbefriedigend ist.

3.5.1.4. Frieda

Fallskizze

Frieda (12 Jahre alt) ist einsprachig mit Deutsch aufgewachsen und lernt in der Schule Englisch und Französisch. Ihre Einstellung zum Französischen ist besonders ausgeprägt. Die mehrsprachige Theater-AG besucht sie, weil sie Vorerfahrungen mit dem Theaterspielen hat. Sie sieht ihre Stärken beim Sprachenlernen, das sie mit dem mathematischen Lernen kontrastiert.

Einstellungssystem im ersten Interview

Frieda bezeichnet sich selbst als „Sprachtyp“ (#59) und kontrastiert ihr Talent in der Verwendung und dem Lernen von Sprachen mit ihrem geringen Talent in der Mathematik. Diese Selbstdarstellung steht in enger Verbindung mit Zuschreibungen ihrer Mutter, Frieda scheint sie aber verinnerlicht zu haben. Das Sprachenlernen liegt ihr nach eigener Aussage nicht nur, sondern es macht ihr auch Spaß.

Dass Frieda einsprachig mit Deutsch aufgewachsen ist, wird im ersten Interview Stück für Stück explizit. Sie erwähnt Verwandte, die andere Sprachen als Deutsch sprechen, was darauf hindeutet, dass sie das Sprachenlernen mit Personen verbindet. Sie macht zugleich deutlich, dass dies in ihrem Fall (anders als bei vielen ihrer Mitschüler:innen) nicht zur Folge hat, dass sie die Sprachen ihrer Verwandten beherrscht, z.B.:

B: [...] also mein Opa war Franzose, aber/ ähm ja, davon ist halt so nichts (...). #77

I: Mhm (bejahend). Mhm (bejahend). #78

B: rübergekommen. #79

Zur deutschen Sprache macht Frieda kaum Aussagen; sie nimmt wahr, dass Deutsch die Unterrichtssprache ist und für die planende, koordinierende Kommunikation (auch in der mehrsprachigen Theater-AG) verwendet wird. Auf ihre Einstellung zu dieser Sprache kann insgesamt zumindest geschlossen werden, dass Deutsch für sie die Sprache der Normalität, des in ihrer Lebenswelt Üblichen ist. Es ist auch auffällig, dass Frieda beim Vergleich mit ihren Mitschüler:innen ihre Ähnlichkeit mit ihnen betont (z.B. beantwortet sie die Frage nach dem Lernbeginn ihrer Fremdsprachen mit „ganz normal wie jeder in der Schule“ #87). Frieda lernt seit der ersten Klasse Englisch und beschreibt ihr frühes Englischlernen vorrangig als rezeptives Lernen; sie findet es nicht schwer, Englisch zu lernen und zu verwenden, und tut dies auch gern. Zur französischen Sprache, die Frieda seit der sechsten Klasse lernt, hat sie eine positive Einstellung, die von der emotionalen Komponente geprägt ist. Frieda beschreibt sie als sehr schöne Sprache, was sie mit der Aussprache begründet, z.B.:

B: [...] ich finde, das/ das hört sich so/ so cool (Lachen) an. So (Lachen) schön. #127

Frieda nennt Russisch explizit als eine Sprache, die sie nicht mag, und begründet dies wie folgt:

I: Okay. Mhm (bejahend). Gibt es ähm (...) eine Sprache, (...) die du nicht so schön findest? Ganz generell? #168

B: Ähm (...) Russisch. #169

I: Ah. Warum? #170

B: Weil (...) das hört sich so komisch an. So/ (...) also so „mjää“. „Ah“. #171

I: So/ meinst du gepresst oder // (unv.) // #172

B: // Ja. Ja //. Ja, so/ (...) ja gepresst (Lachen) so. #173

I: Aha. #174

B: So raus. Man drückt das irgendwie so raus. #175

I: Aha. (...) Okay. (...) Und wie ist das dann, wenn du Russisch hörst? (...) Wie ist das dann für dich? #176

B: Ich finde es jetzt nicht so schlimm, dass ich so // „uh“ //, #177

I: // Okay //. #178

B: so Gänsehaut kriege oder so, aber (...) ich finde es halt einfach nicht schön. Und/ (...) ja, wenn ich nicht muss, dann höre ich es mir auch nicht an. #179

Sie beschreibt hier auf kreative Weise die Aussprache des Russischen, welche sie als gepresst und unästhetisch wahrnimmt. Sie hört Russisch nicht gern und untermauert dies gewissermaßen dadurch, dass sie es zwar relativiert („Ich finde es jetzt nicht so schlimm, dass ich so ‚uh‘ Gänsehaut kriege oder so“ #177 bis #179), aber direkt hinzufügt, dass sie es nicht schön findet und es möglichst vermeidet, Russisch zu hören (#179). Wenn man die Elaboriertheit von Friedas emotionaler Einstellungskomponente zum Französischen bedenkt, kann die elaborierte, negative Einstellungskomponente zum Russischen als Gegenstück betrachtet werden. Sie beruht im Übrigen nicht nur auf Vorstellungen, sondern auch auf tatsächlichen Erfahrungen, denn in zumindest in der mehrsprachigen Theater-AG hat Frieda Russisch gehört und berichtet dies auch (#47).

Friedas Verständnis von individueller Mehrsprachigkeit im ersten Interview ist ein additives Verständnis mit mindestens drei Sprachen, wobei sie eine größere Anzahl an Sprachen auch als klarere Mehrsprachigkeit versteht. Bei der Auswahl der Sprachen ist für sie ausschlaggebend, dass man als mehrsprachige Person nicht nur die Sprachen kann, die man ohnehin in der Schule lernt, sondern „wenn man dann halt außerhalb noch so Sprachen lernt oder lernen möchte“ (#201). Es wird nicht klar, ob das Vorhandensein von einer Herkunftssprache nötig ist, um ihrem Verständnis nach mehrsprachig zu sein, oder ob das Lernen von einer weiteren Sprache neben den Schulfremdsprachen genügt; sich selbst sieht Frieda jedenfalls nicht als mehrsprachig, äußert dies jedoch als relativ vages Ziel. In Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit erwähnt sie das Dolmetschen als Beruf und außerdem eine Lehrperson an ihrer Schule, die sieben Sprachen beherrscht, und deutet dadurch ihre hohen Ansprüche an Mehrsprachigkeit an.

Frieda hat vor, in der Schule Spanisch zu wählen, und nennt Italienisch als ihre gewünschte Schulfremdsprache. Sie hält Italienisch für dem Französischen ähnlich und findet es ähnlich schön. Insgesamt zeigt sich bei ihr eine Zuneigung zu und ein Interesse an romanischen Sprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch).

Veränderungen des Einstellungssystems

Französisch wird immer deutlicher zu Friedas Lieblingssprache. Die kognitive Komponente ihrer Einstellung zum Französischen enthält auch im zweiten und dritten Interview Aussagen zur Aussprache, die sie beispielsweise im dritten Interview als „weich“ (#50-3) bezeichnet, sodass dies als das zentrale Merkmale dieser Einstellungskomponente in Bezug auf das Französische bezeichnet werden kann. Auch emotionale Anteile ihrer Einstellung zum Französischen beziehen sich auf die Aussprache, so begründet sie im zweiten Interview beispielsweise ihre Bezeichnung des Französischen als ihre Lieblingssprache damit, dass es schön ausgesprochen werde (#256-2). Als Verwendungsgebiet des Französischen kommt im dritten Interview Belgien vor, was eine geringe Erweiterung der kognitiven Komponente

bedeutet. Die konative Komponente der Einstellung zum Französischen erweitert sich in den letzten beiden Interviews, denn Frieda berichtet von mehreren Verwendungssituationen und Kommunikationspartner:innen. Besonders interessant und aussagekräftig ist ein Gesprächsabschnitt im dritten Interview, der über eineinhalb Minuten geht (#104-3 bis 130-3): Frieda erzählt, dass sie zuhause manchmal Französisch spricht, obwohl dort niemand diese Sprache verstehen oder mit ihr sprechen kann. Sie berichtet, sie mache das, seit sie mit dem Französischlernen anfang, und dass ihr dies Freude bereite. Die Reaktion ihrer Familie beschreibt sie wie folgt:

B: Äh ja, die nennen mich immer Klugscheißer // (Lachen) //. #116-3

I: // Ah (gedehnt) ja //, das ist nicht nett. (Lachen) #117-3

B: Ja. #118-3

I: Was hältst du davon? #119-3

B: Ich finde es schön, dass ich das sprechen kann. #120-3

Die Nachfrage in Zeile 119 bezog sich eigentlich auf die Reaktion ihrer Familie, doch Frieda antwortet mit einer persönlichen Bewertung ihres Französischsprechens. Dies ist vermutlich kein Ausweichen von einer näheren Beschäftigung damit, wie ihre Familie sie als Französischsprechende bewertet, da sich in den Daten keine weiteren Hinweise darauf finden.

Auch in ihrer Einstellung zum Englischen lässt sich eine gewisse Elaboration in der konativen Einstellungskomponente feststellen. Frieda berichtet, dass sie ihrem Vater mit ihren Englischkenntnissen geholfen habe, indem sie dessen auf Englisch eingestelltes Handy erfolgreich umgestellt habe:

I: Und was hast du bisher alles so mit Englisch anfangen können außerhalb der Schule? #145-3

B: (...) Ähm (...) ja, wie/ wie im Französischen. Also (...) wenn jetzt irgendwo/ also zum Beispiel mein Vater hatte auch mal ein Problem mit seinem Handy. Der hatte was nicht regeln können. Da war irgendwas falsch eingestellt. Das war halt auf Englisch. Und dann musste ich mir das alles durchlesen und dann habe ich das wieder hingekriegt. #146-3

Insgesamt sieht Frieda in ihren beiden Schulfremdsprachen die mündlichen Kompetenzen stärker als die schriftlichen und unterscheidet hier kaum zwischen Englisch und Französisch. Auch ihre Lernziele bezüglich dieser Sprachen unterscheiden sich nicht, denn sie möchte in beiden Sprachen „alles“ (#220-3) können, was sie mit dem flüssigen Sprechen gleichsetzt. Sie verfolgt damit ein hohes, relativ undifferenziertes Lernziel, welches mit der Zeit deutlicher hervortritt, sich jedoch nicht wesentlich ändert.

Bezug zu außerschulischen Kontexten

In Friedas außerschulischer Verwendung ihrer Fremdsprachen ist eine Entwicklung feststellbar, denn während sie im zweiten Interview lediglich die Bereitschaft äußert, ihre Sprachenkenntnisse außerschulisch einzusetzen (#196-2 bis 230-2), berichtet sie im dritten Interview von mehreren Situationen, wo sie dies tatsächlich getan hat. Dazu gehört das bereits geschilderte Lesen auf dem Handy ihres Vaters oder das Französischsprechen innerhalb ihrer

Familie. In der folgenden Schilderung zeigt sich ihre geschärfte Wahrnehmung ihrer Fremdsprachen in außerschulischen Kontexten:

B: [...] na bei Marken oder so was. Wenn da so was auf Französisch stand. Oder in Läden. Oder in Büchern oder so. In der Bibliothek oder so. Konnte ich das teilweise übersetzen. #94-3

3.5.1.5. Anna

Fallskizze

Anna (13 bzw. 14 Jahre alt) ist mit Deutsch aufgewachsen, in ihrer Familie hat sie jedoch auch Kurdisch gelernt. Ihre Schulfremdsprachen sind Englisch und Französisch. Die mehrsprachige Theater-AG besucht Anna im Datenerhebungszeitraum bereits zum zweiten Mal; im ersten Jahr hat sie dort gute Erfahrungen gemacht und bei der Aufführung des entstandenen Theaterstücks erkannt, wie viel Spaß ihr dies gemacht hat. Dass die AG mehrsprachig durchgeführt wird, ist für sie nur ein sekundärer Grund, daran teilzunehmen. Wichtiger ist das Kennenlernen der eigenen Stimme, also das Lernen eines gezielten Umgangs mit dem eigenen Sprechen.

Einstellungssystem im ersten Interview

Annas Einstellungssystem enthält Deutsch, Kurdisch, Englisch und Französisch, außerdem Arabisch und Russisch. Ihre Einstellung zum Deutschen ist in erster Linie von der konativen Einstellungskomponente geprägt: Deutsch ist für sie die Sprache, die sie am besten beherrscht, und sie schätzt ihre Bedeutung für ihr Leben als sehr hoch ein. Ihr Aufwachsen beschreibt sie so, dass ihre Eltern, die aus dem Irak über Russland nach Deutschland zugewandert waren und untereinander Kurdisch sprechen, mit ihr Deutsch geredet haben:

B: Ähm also meine Eltern haben ähm (...) äh zueinander immer Kurdisch geredet. #124

I: Aha. #125

B: Doch zu mir haben sie immer Deutsch geredet, weil sie ähm (...) also äh also weil sie selbst auch etwas Deutsch lernen wollten. #126

I: Heh (bejahend). #127

B: Sie kamen erst spät nach Deutschland. [...] #128

Wie Annas Lernen des Kurdischen ablief, wird nicht ganz klar; sie beschreibt, sie habe einzelne Wörter und Phrasen von ihren Eltern gelernt, und die erste Reise in den Irak mit neun oder zehn Jahren spielte eine wichtige Rolle beim Kurdischlernen, denn sie berichtet in diesem Zusammenhang von einem großen Lernzuwachs. Anna schätzt ihre Kurdischkenntnisse kritisch ein und erkennt Wissenslücken, emotional hat die Sprache jedoch eine große Bedeutung für sie. Sie verbindet die Sprache mit ihren irakischen „Wurzeln“ (z.B. #452), mit denen sie sich im Interview auseinandersetzt. So beschreibt sie bei der Beantwortung der Frage nach der Rolle des Deutschen in ihrem Leben folgende Empfindung:

B: [...] das Problem ist, i/ im Irak ähm komme ich mir fremd vor. #326

I: Aha. #327

B: O/ obwohl ich/ (...) ähm obwohl ich irakische Wurzeln habe. #328

I: Mhm (bejahend). #329

B: Und das ist komisch, denn ich bin in Deutschland geboren und aufgewachsen und ich kenne das alles hier. #330

I: Heh (bejahend). #331

B: Doch im Irak ich kenne das nicht, weil/ also kenne ich das nicht, // weil ich/ // #332

I: // Heh (bejahend) // #333

B: weil sie da auch also anders leben. Das ist eine ganz andere ähm Infrastruktur, wie sie leben. Häuser, (...) alles. // Straßen //. #334

I: // Heh (bejahend) //. #335

Ihre irakischen Wurzeln nennt Anna als Grund dafür, dass Kurdisch ihre wichtigste Sprache sei (#446), und sie definiert das Wort Muttersprache als „die Sprache, wo man äh al/ also w/ also wo man abstammt“ (#306). Diese Definition ergänzt sie mit „Muttersprache äh also das ist die Sprache, die man können muss“ (#310) und „Das ist die Sprache ähm/ (...) also wo man stolz da stolz drauf sein kann“ (#312). Auch eine Verbindung zu ihrem Verständnis von Mehrsprachigkeit ist erkennbar, denn erstens sieht sie alle, die zweisprachig erzogen wurden, auch als mehrsprachige Personen. Zweitens hängt für sie Mehrsprachigkeit mit dem Land zusammen, in dem man lebt, wobei im Interview nicht deutlich wird, wie dieser Zusammenhang zu verstehen ist.

Anna zeigt sich insgesamt am Sprachenlernen und an Sprachen interessiert und aufgeschlossen und zeigt Sensibilität für sprachliche Phänomene. Sie hat Spaß am Fremdsprachenunterricht in Französisch und Englisch, stellt selbstständig Vergleiche zwischen ihren Sprachen her und gibt dabei konkrete Beispiele aus diesen Sprachen. Englisch ist für sie die Sprache, die man verwendet, wenn man die Landessprache nicht beherrscht, und sie zeigt große Verbundenheit mit dem Englischen. Des Weiteren ist Russisch zu nennen: Diese Sprache erwähnt Anna, weil ihre Eltern aufgrund ihrer Migrationsgeschichte mit ihr in Kontakt gekommen sind, und bezeichnet Russisch als für sie persönlich wichtige Sprache, obwohl sie sie nicht könne. Sie erwähnt russischsprachige Freunde, hat Vorstellungen über das Verwendungsgebiet dieser Sprache und beschreibt den russischen Akzent im Deutschen als „interessant“ (#298). Eine weitere Sprache in Annas Einstellungssystem ist Arabisch, das sie einerseits mit ihrer Religion, dem Islam, verbindet und das andererseits die Sprache ihrer Mutter ist. Die kognitive Einstellungskomponente zum Arabischen ist mit Wissen z.B. über das Verwendungsgebiet gefüllt und Anna verfolgt das allgemeine Ziel, Arabisch zu lernen und zu verwenden.

Veränderungen des Einstellungssystems

Bei Anna zeigt sich im zweiten und dritten Interview, dass sie sich mit ihren Sprachen und ihrer Mehrsprachigkeit aktiv auseinandersetzt. Ihre Einstellungen werden elaborierter und wandeln sich in Nuancen. So thematisiert sie im zweiten Interview erneut häufig und ausführlich

Arabisch, bezeichnet es dort aber als ihre Muttersprache, was damit zusammenzuhängen scheint, dass es die Erstsprache ihrer Mutter ist. Im dritten Interview zeigt sich die Einstellung zum Arabischen weniger deutlich, aber mit konkreten Plänen in der konativen Einstellungskomponente, nämlich Arabisch von der Mutter lernen zu wollen. Kurdisch spielt weiterhin eine zentrale Rolle für Anna und sie berichtet positiv davon, wie sie es in der mehrsprachigen Theater-AG eingesetzt hat. Sie bezeichnet es als „Sprache von den Wurzeln (#86-2) und erläutert dazu:

B: Und/ ähm (...) und die muss ich äh teilweise auch schon können, denn/ ähm (...) denn/ ja, ähm a/ ähm also die Sprache von den Wurzeln, die sollte man meiner Meinung nach auch schon/ (...) schon können. #86-2

I: Mh. Warum? #87-2

B: Ähm weil das die Sprache ist, die/ (...) die die Vorfahren ähm ähm gesprochen haben. Also wie sie komm/ kommuniziert haben. Und ähm ja, man sollte diese Tradition halten. #88-2

[...]

I: // Warum findest // du das wichtig? #93-2

B: Ähm weil (...) warum ich das w/ warum ich das wichtig finde. (...) Äh wegen/ (...) äh also es ist egal, WO man lebt. (...) Ähm also/ äh also auch im Ausland. Allerdings ähm ähm die Sprache von den Wurzeln, die also/ das also/ das ist halt die Sprache ähm, die man/ (...) die/ (...) die jemanden eigentlich (...) ähm weiterhilft. #94-2

Annas Einstellungen zum Französischen und Englischen bleiben positiv. Die konativen Einstellungskomponenten bleiben bei diesen Sprachen deutlich und Anna zeigt, dass sie ihre Lernfortschritte wahrnimmt. Auch führt sie erneut Vergleiche zwischen ihren Sprachen durch und gibt Beispiele (im dritten Interview gibt sie auch ein kurdisches Beispiel).

Annas Verständnis von Mehrsprachigkeit im zweiten Interview ist dem aus dem ersten zwar ähnlich, trägt in sich jedoch Widersprüche, die in den Interviews nicht aufgelöst werden. Es kommt der Gedanke hinzu, dass Mehrsprachigkeit ein hilfreiches Instrument sei, um in konkreten Kommunikationssituationen sowie im Leben allgemein erfolgreich zu sein:

B: [...] im Allgemeinen, wenn man mehrere Sprachen ähm (...) ähm beherrscht, dann kommt man ähm wie gesagt ähm i/ im Leben gut voran. #380-2

Im dritten Interview erläutert Anna diesen Gedanken näher und ihre positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit als Kommunikationsinstrument für Situationen der Migration und des Reisens kommt deutlich zum Ausdruck:

B: [...] je mehrsprachiger ähm man ist, desto ähm/ (...) ähm ähm desto weiter sch/ äh ähm (...) steht für die ähm für die jeweilige Person die Welt offen, denn ähm/ #320-3

I: Mh. #321-3

B: ähm äh und mehr/ äh und Mehrsprachigkeit heißt/ ähm ähm ähm ähm heißt im Grunde ähm nichts anderes (dass?) man/ ähm ähm also dass man ähm mehr als die Muttersprache beherrscht. Ähm/ #322-3

B: [...] je mehr Sprachen man beherrs/ ähm beherrscht, desto besser kann man sich auch ähm mit anderen fremden Menschen, die au/ ähm die/ die aus anderen ähm Ku/ ähm Kulturen kommen ähm, ähm kommuniti/ kommunizieren. [...] #334-3

Bezug zu außerschulischen Kontexten

Anna berichtet in zunehmender Ausführlichkeit von Situationen, in denen sie ihre verschiedenen Sprachen außerhalb der Schule einsetzt. Dabei sind nicht alle Situationen im Verlauf des Datenerhebungszeitraums vorgefallen, sondern teilweise bereits davor. Beispielsweise berichtet sie von ihren Lernfortschritten beim Französischen, dass diese einerseits an verstärkten Lernanstrengungen ihrerseits liegen, andererseits aber mit einem Erlebnis zusammenhängen, bei dem sie in der Stadt mit einem Fremden Französisch gesprochen habe; ihr Fazit ist, „also da wurde das ähm ähm immer weniger fremd für mich“ (#130-3).

3.5.1.6. Kristin

Fallskizze

Kristin (13 Jahre alt) ist einsprachig mit Deutsch aufgewachsen und hat keine Migrationsgeschichte. Sie lernt in der Schule Englisch und Französisch und hat durch diverse Reisen Erfahrungen mit weiteren Sprachen gesammelt. Sie hatte bereits im Vorjahr die mehrsprachige Theater-AG besucht und begründet ihre Wahl der AG mit einem Interesse an dem Theaterspiel. Sie sieht die AG durch die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit als etwas Besonderes.

Einstellungssystem im ersten Interview

Kristins Erstsprache ist Deutsch („also ich bin nur mit Deutsch aufgewachsen so“ #101). Dass sie die deutsche Sprache sicher und gut beherrscht, ist für sie eine Selbstverständlichkeit, und gleichzeitig nimmt sie wahr, dass viele ihrer Mitschüler:innen nicht „nur mit Deutsch aufgewachsen“ (#101) sind, sondern mit einer anderen Sprache oder mit Deutsch und einer anderen Sprache. Englisch lernt Kristin seit der zweiten oder dritten Klasse der Grundschule. Sie versteht ihr Englischlernen als anfangs rezeptiv und mit dem Eintritt ins Gymnasium auch als Sprechen und grammatisches Lernen. Sie sieht ihre Englischkenntnisse positiv, reflektiert aber auch die Schwierigkeiten dabei, die sie auf das Sprachenlernen allgemein bezieht: Man müsse einfach Vokabeln und Grammatik lernen, das gehe nicht anders (#197). Kristin hat Englisch schon mehrfach außerhalb der Schule kommunikativ eingesetzt: So berichtet sie vom Besuch britischer Freunde ihres Bruders, dass sie sich zwar unter Anstrengung, aber erfolgreich mit ihm unterhalten hat (#189 bis 193), und sie hat außerdem einen Harry-Potter-Band auf Englisch gelesen und dies als positive Erfahrung empfunden (#233). Sie erfährt beim

Englischlernen Unterstützung aus der Familie und zeigt Sprachenlernbewusstsein, denn sie hat für sich funktionierende Lernstrategien entwickelt (z.B. Vokabeln mit Bildern lernen, #225).

Kristins Einstellung zum Französischen ist, ähnlich wie die zum Englischen, elaboriert und darüber hinaus von Plänen zum Weiterlernen und Gebrauch der Sprache geprägt. Sie schätzt ihre Französischkenntnisse im Vergleich zu den Englischkenntnissen als schwächer ein und belegt dies mit nachvollziehbaren Beispielen. Sie berichtet von einem Aufenthalt in Frankreich zu einer Zeit, wo sie die Sprache noch nicht konnte. Zurückhaltend erzählt sie, dass sie die Sprache gelegentlich aus Spaß zuhause mit ihrer Schwester verwendet:

B: [...] Also so (Lachen) ab und zu (Lachen) rede ich mit meiner Schwester Französisch, aber // nur so zum // #249

I: // Ach so //? #250

B: Spaß. Also // jetzt auch // #251

I: // Ja //? #252

B: nicht lange Sätze, aber nur so/ #253

I: Ja. #254

B: ja, so ab und zu so ein Wort Französisch. #255

I: Aha. #256

B: So (Lachen) „hallo“ auf Französisch oder so // (Lachen) //. #257

Insgesamt macht es Kristin mehr Spaß, Französisch zu lernen als Englisch. Des Weiteren trägt sie sich mit dem Gedanken, nach dem Abitur ins französischsprachige Ausland zu gehen, um zu arbeiten o.Ä.

Zusätzlich zu den Schulfremdsprachen, zu denen Kristin ausgeprägte Einstellungen hat, erwähnt sie zahlreiche weitere Sprachen, zu denen sie teilweise Ansätze von Einstellungen hat (z.B. Wissen über Verwendungsgebiete und linguistische Eigenschaften). Sie berichtet von Reisen mit ihrer Familie durch Europa, auf denen sich die Familie gemeinsam mit der jeweiligen Landessprache beschäftigt. Hier nennt sie z.B. Albanisch und Griechisch und macht deutlich, dass ein offener Umgang mit jeglichen Sprachen für ihre Familie (und daher auch für sie) selbstverständlich ist.

Kristin sieht Mehrsprachigkeit aus zwei Perspektiven: Erstens sei man mehrsprachig, wenn man mehrere Sprachen, ggf. auf niedrigem Niveau, beherrscht („mehrere Sprachen lernt und (...) sprechen kann. Also jetzt nicht unbed/ man muss die jetzt/ also ich finde, man muss die nicht unbedingt so perfekt können“ #357); zweitens sei man mehrsprachig, wenn man mit Deutsch und einer anderen Sprache aufgewachsen ist (#363 bis 365). Mehrsprachigkeit hat für sie diese zwei Facetten und sie zählt sich aufgrund der ersten Facette zu den Mehrsprachigen, sieht aber auch den Unterschied zu denjenigen, die zweisprachig aufgewachsen sind.

Veränderungen des Einstellungssystems

Kristin lernt weiterhin gerne Französisch und Englisch, Englisch fällt ihr leichter als Französisch, aber sie bevorzugt Französisch. Letzteres begründet sie im zweiten Interview damit, dass Französisch „außergewöhnlicher“ (#237-2) sei. Ihre Lernziele in beiden Sprachen, vor allem in

Französisch, bleiben hoch, jedoch erwähnt sie den Plan, ins französischsprachige Ausland zu gehen, nicht mehr.

Kristins Verständnis von Mehrsprachigkeit bleibt im Wesentlichen gleich, sie entwickelt aber genauere Vorstellungen zu den Bedingungen, die jemand erfüllen muss, um als mehrsprachig gelten zu können. Im dritten Interview definiert sie, dass man als mehrsprachige Person mit seinen Sprachen auch in außerschulischen Situationen produktiv agieren können muss:

B: ähm (...) es ist halt auch, wenn du jetzt so/ (...) wenn man die Sprache nur in der Schule lernt, ohne wirklich was zu können, dann ist man nicht mehrsprachig. #194-3

I: Mhm (bejahend). #195-3

B: Würde ich sagen. #196-3

I: Mhm (bejahend). #197-3

B: (...) Ja. #198-3

I: Was muss man da können? #199-3

B: Ja reden. Also nicht re/ also nicht so r/ fließend reden, aber schon/ man sollte schon irgendwas (auch?) rausbekommen. #200-3

I: Mhm (bejahend). #201-3

B: Und auch ein bisschen was darüber wissen. Also jetzt/ (...) ja. So/ ja. (...) Aber in der Schule/ ich weiß ja auch nicht so, also Schule ist ja jetzt nicht so/ (...) also man lernt es schon, aber zum Beispiel man lernt ja gar nicht, so mit so Situationen umzugehen, so wenn man dann wirklich mal jemanden/ deshalb weiß ich nicht. Also/ ja. (...) // Aber // #202-3

I: // Also/ // #203-3

B: man/ ich würde trotzdem sagen, dass man mehrsprachig ist, wenn man das jetzt so halbwegs kann so. #204-3

Insgesamt sind damit vereinzelte Veränderungen in Kristins Einstellungssystem zu erkennen.

Bezug zu außerschulischen Kontexten

Kristin zeigt eine hohe Bereitschaft, ihre verschiedenen Sprachen in außerschulischen Kontexten einzusetzen, und tut dies auch tatsächlich immer wieder. Darüber hinaus kommt sie mit Sprachen, die nicht im engeren Sinn zu ihrem Sprachenrepertoire gehören, innerhalb und außerhalb der Schule in Kontakt und begegnet ihnen mit Interesse. Da sich diese Bereitschaft und dieses Interesse in den Daten durchgängig zeigt, sind keine wesentlichen Änderungen während des Datenerhebungszeitraums zu erkennen.

3.5.2. Fallübergreifende Betrachtung

Richtet man den Blick auf die Einstellungen der sechs ausgewerteten Fälle im Überblick, zeigen sich die folgenden Aspekte als über den Einzelfall hinausgehend relevant.

Englisch wird von allen Untersuchungsteilnehmenden jeweils anders als ihre restlichen Sprachen wahrgenommen. Es gilt bei ihnen generell als leicht und mit Spaß erlernbar sowie als interessant und nützlich. Diese Eigenschaften werden von keiner der Untersuchungsteilnehmenden in Frage gestellt; vielmehr zeigt sich, dass sie diese für selbstverständlich halten. Somit bildet das Englische gewissermaßen die als gegeben hinzunehmende Basis für die (potenzielle oder tatsächliche) Mehrsprachigkeit der Schüler:innen. Die Untersuchungsteilnehmende verstehen Englisch als die Sprache der internationalen Kommunikation, was als die Grundlage für die Wahrnehmung als Selbstverständlichkeit gesehen werden kann. Interessant beim Umgang mit dem Englischen ist bei Irina die Änderung in ihrer Einstellung zum Englischen: Während sie anfangs Englisch noch ohne Zögern als ihre Lieblingssprache bezeichnet, entwickelt sie bis zum dritten Interview die Haltung, dass alle Sprachen schön seien und sie deshalb keine einzelne Sprache als Lieblingssprache hervorheben könne. Nur sie weicht damit zumindest teilweise davon ab, Englisch eine Sonderstellung zuzuweisen.

Der Umgang der lebensweltlich mehrsprachigen Untersuchungsteilnehmenden Irina, Betül und Anna mit ihren Herkunfts- oder Familiensprachen steht in enger Verbindung mit dem Gebrauch und dem Lernen des Deutschen. Sowohl Betül als auch Anna sehen ihre Deutschkenntnisse gewissermaßen in Konkurrenz mit ihren Türkisch- bzw. Kurdischkenntnissen; dass Irina dies gelassener betrachtet, ist durch ihre außerordentlich hohe Selbsteinschätzung als geschickte Sprachenlernerin und -verwenderin zu erklären. Irina ist die einzige, die von Situationen berichtet, in denen sie gebeten wurde, ihre Herkunftssprache nicht zu verwenden: Ihr Stiefvater möchte, dass sie zuhause mit ihrer Mutter nicht Russisch, sondern Deutsch spricht. Sie weigert sich und sieht sich im Recht, selbst entscheiden zu dürfen, welche Sprache sie mit wem verwendet. Alle drei verbinden ihre jeweilige Herkunfts- oder Familiensprache tatsächlich mit der Herkunft ihrer Familie und messen diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung zu. Dabei fällt Betül als diejenige auf, die am wenigsten Interesse für ihre Herkunftssprache und die dazugehörige Kultur zeigt. Insgesamt zeigt sich bei den lebensweltlich Mehrsprachigen ein Umgang mit Mehrsprachigkeit, der etwas deutlicher von der Normalität von individueller und auch diskursiver Mehrsprachigkeit geprägt ist, und sie bewerten ihre eigenen Herkunftssprachen unterschiedlich. Zudem weist diese Gruppe von Untersuchungsteilnehmenden deutlichere Einstellungen zum Deutschen auf als die restlichen Untersuchungsteilnehmenden.

Alle Untersuchungsteilnehmenden ziehen zur Begründung, warum sie eine Sprache mögen oder gerne verwenden, zum einen ihre Kompetenz in dieser Sprache heran. Der Gedanke von der eigenen Kompetenz in den Sprachen prägt also die Einstellungen aller Untersuchungsteilnehmenden. Des Weiteren spielt die Freude, die ihnen das Lernen und Verwenden einer Sprache bereitet, eine wesentliche Rolle. Sie berichten von diversen Episoden des spielerischen Sprachgebrauchs (z.B. Französisch bei Frieda) und des Sprachenlernens um seiner selbst willen (Kristin). Hier ist festzuhalten, dass dies nicht nur bei denjenigen, die ein ausgeprägtes Interesse an Sprachen und dem Sprachenlernen haben, der Fall ist, sondern dass Freude in Zusammenhang mit Sprache in den Einstellungen aller Untersuchungsteilnehmenden vorkommt.

Die meisten Definitionen von Mehrsprachigkeit, die die Untersuchungsteilnehmenden geben, sind von relativ hohen Ansprüchen an die Kompetenzen in den einzelnen Sprachen geprägt,

d.h. sie verstehen Mehrsprachigkeit als hohe Kompetenz in allen Sprachen, die eine Person in ihrem Repertoire hat. Mehrsprachige Kompetenzen wie die Fähigkeit, zwischen Sprachen zu wechseln, spielen kaum eine Rolle. Bei den festzustellenden Veränderungen der Mehrsprachigkeitsdefinitionen sind sowohl solche zu finden, bei denen sich die Ansprüche verringern, als auch solche, bei denen sie sich vergrößern (z.B. muttersprachliches Ideal als Lernziel bei Nele). Betüls Sicht auf sich selbst als Mehrsprachige ist von Selbstkritik geprägt, während Nele Betül als Beispiel für eine eindeutig mehrsprachige Person mit hohen Kompetenzen in den beiden Sprachen Deutsch und Türkisch nennt. Nur bei Kristin sind differenzierte Vorstellungen von Mehrsprachigkeit zu finden.

Auffällig ist, dass nur bei Frieda eindeutig negative Einstellungen zu einer Sprache festzustellen waren. Die meisten Untersuchungsteilnehmenden weigerten sich oder vermieden es zumindest, einzelne Sprachen negativ zu bewerten, und dass auch die nähere Analyse der zunächst sachlichen Aussagen keine negativen Einstellungen zu Tage bringen konnte. Lediglich Frieda nennt Russisch ohne Umschweife als die Sprache, die sie nicht gern mag, und unterfüttert dies auch mit Beschreibungen der Sprache, nämlich ihrer Aussprache und ihrem Klang.

Insgesamt sind die Einstellungen der Untersuchungsteilnehmenden zu Sprachen und Mehrsprachigkeit überwiegend positiv (Forschungsfrage A). Es ist eine kleine Auswahl an Sprachen, die für die Schülerinnen relevant sind und zu denen sie dementsprechend Einstellungen entwickelt haben. Sie – vor allem die lebensweltlich mehrsprachigen Schülerinnen – zeigen ein erhebliches Sprachbewusstsein. Die Fallanalysen zeigen die Individualität und Dynamik der einzelnen Einstellungssysteme und somit in gewisser Hinsicht auch der Mehrsprachigkeit der Untersuchungsteilnehmenden.

Die Veränderungen in den Einstellungen, die sich nachzeichnen lassen (Forschungsfrage B), fallen gering aus. Vereinzelt sind Veränderungen festzustellen, welche dann meist im Sinne der Ziele der mehrsprachigen Theater-AG sind (z.B. die berichtete Sprachenverwendung außerhalb der Schule nimmt zu; einzelne Einstellungskomponenten werden elaborierter). Es zeigen sich aber auch Einstellungsänderungen, die den Zielen der AG widersprechen (z.B. die Verengung der eigenen Definition von Mehrsprachigkeit).

Wie die Schülerinnen ihren außerschulischen Umgang mit Sprachen und Mehrsprachigkeit während und nach der Teilnahme an der mehrsprachigen Theater-AG bewerten (Forschungsfrage C), konnte nicht zufriedenstellend beantwortet werden, da die Datenlage in diesem Punkt nicht ausreichend ist. Hierfür hätte das Forschungsdesign verändert werden müssen. Die Untersuchungsteilnehmenden berichten nur wenig von außerschulischen Erlebnissen rund um Mehrsprachigkeit und es bleibt in vielen Fällen unklar, ob diese vor oder während der Teilnahme an der AG stattfanden. Da sie zudem meist nur ein einem oder zwei Interviews von solchen Erlebnissen berichten, fehlt hier die Vergleichsmöglichkeit und somit die Möglichkeit, Veränderungen zu zeigen.

3.5.3. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse bestätigen zunächst in einer grundsätzlichen Tendenz, dass das Englische bei den Untersuchungsteilnehmenden einen besonderen Status hat, der sich von allen anderen Sprachen unterscheidet. Dies war aufgrund von Modellen des multiplen Spracherwerbs (v.a.

FLAM und Language Switches Model) teilweise erwartbar, jedoch scheinen die Untersuchungsteilnehmenden das Englische nicht nur deshalb als besonders wahrzunehmen, weil es ihre zuerst gelernte Fremdsprache ist. Vielmehr ist dies auch im Zusammenhang mit der Rolle des Englischen als weltweite Lingua Franca und mit ihrer wachsenden Bedeutung in den (v.a. sozialen) Medien zu sehen. Da die gefundenen Einstellungen der Untersuchungsteilnehmenden insgesamt als sehr positiv zu charakterisieren sind, könnte hier ein erhebliches Motivationspotenzial für die Förderung von Mehrsprachigkeit an der Schule zu nutzen sein.

Friedas negative Einstellung zum Russischen ist im Zusammenhang mit ihrer positiven Einstellung zum Französischen zu sehen, denn wie in Kapitel 2.3.4. referiert, haben bereits andere Studien (v.a. Rothe 2012) gezeigt, dass diese beiden Einstellungen bei vielen Jugendlichen gemeinsam auftreten. Friedas Einstellung zum Französischen ist besonders elaboriert und von positiven Emotionen sowie positiv empfundenen Lernerfahrungen geprägt. Möglicherweise hängt damit zusammen, dass sie als Einzige eine negative Einstellung zum Russischen aufweist oder diese als Einzige mitteilt.

Der Fall Anna verdeutlicht, was Transnationalismus und superdiverse Mehrsprachigkeit für eine einzelne Familie und eine Schülerin bedeuten können. Ihre arabischsprachige Mutter und ihr kurdischsprachiger Vater sind aus dem Irak über Russland nach Deutschland migriert, sprechen mit ihren Kindern Kurdisch und Deutsch, miteinander Kurdisch und verwenden darüber hinaus Arabisch aus religiösen Gründen. Anna setzt sich mit dieser Migrationsgeschichte ihrer Familie auseinander und sucht Bezüge zu sich selbst. Sie misst ihren (vielgestaltigen) „Wurzeln“ (#328-1) eine hohe Bedeutung zu und fühlt sich in Deutschland wohl, vereint also mehrere Welten in dieser Einstellung. Ihre Zukunft sieht Anna nicht notwendigerweise in Deutschland, sondern sie sieht für ihr weiteres Leben (auch was das Sprachenlernen betrifft) viele verschiedene Möglichkeiten, was als Spiegel der Erfahrungen ihrer Eltern und Ergebnis einer superdiversen Lebenswelt gesehen werden kann.

Da von den ausgewerteten sechs Fällen fünf weiblich sind, beziehen sich die Ergebnisse hauptsächlich auf das weibliche Geschlecht und können nicht ohne Weiteres auf gemischtgeschlechtliche Gruppen übertragen werden. Der männliche Untersuchungsteilnehmende, welcher unter den sechs anonym bleibt, weist keine auffälligen Merkmale auf, die mit seinem Geschlecht in Verbindung stehen könnten, soweit dies anhand der erhobenen Daten feststellbar ist.

Ein Faktor, der sich sehr wohl als bedeutsam erwiesen hat, ist das Alter der Untersuchungsteilnehmenden. Es hat sich erstens bestätigt, dass die untersuchte Altersgruppe wesentliche interpersonelle Unterschiede aufweist. So ist beispielsweise Neles Auseinandersetzung mit dem Sprachenlernen und mit der Mehrsprachigkeit ihrer Mitschüler:innen rudimentärer als die der gleichaltrigen Betül; noch stärker zeigt sich dies im Vergleich zu Kristin (die jedoch erneute Teilnehmerin an der mehrsprachigen Theater-AG und eine Klassenstufe höher ist als Nele und Betül). Zweitens zeigt sich, dass sich teilweise innerhalb einer Person während des Datenerhebungszeitraums starke Entwicklungen vollziehen können.

4. Ausblick

4.1. Implikationen der Studie für Mehrsprachigkeit an der Schule und Gesamtsprachencurricula

In der vorliegenden Studie wurden die Einstellungen zu einzelnen Sprachen und zu Mehrsprachigkeit (in einem weiten Verständnis) und Änderungen in diesen Einstellungen beleuchtet. Die Untersuchungsteilnehmenden waren Schüler:innen im Alter von 12 bis 14, die an einer mehrsprachigen Theater-AG mitwirkten. Diese AG, die im Rahmen des Projektes *PlurCur* entstand, steht in Verbindung mit dem Versuch, durch Gesamtsprachencurricula erstens die sprachenvernetzende und fächerübergreifende Arbeit an der Schule zu stärken und zweitens für die teilnehmenden Schüler:innen eine wertschätzende Atmosphäre im Umgang mit jeglichen Sprachen und jeglichen Formen von Mehrsprachigkeit zu schaffen.

Bezüglich der Limitationen der Studie ist zu sagen, dass die Ergebnisse zunächst ausschließlich für die Gruppe der Untersuchungsteilnehmenden gelten und nicht übertragbar sind. Sie sind jedoch transferierbar, sofern die wesentlichen Merkmale dieser Gruppe sowie des Forschungsfeldes bedacht werden. Dazu zählt das Alter der Untersuchungsteilnehmenden, welches sich mit 12 bis 14 Jahren in einer Lebensphase befindet, die von erheblichen und oft schnellen kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungen geprägt ist. Das Forschungsfeld der mehrsprachigen Theater-AG ist aller Voraussicht nach in exakt dieser Form an keiner anderen Schule zu finden, jedoch ist eine Vergleichbarkeit mit ähnlichen Settings durchaus denkbar. Nicht zu vergessen ist auch die Schule, an der die AG stattfand, als institutioneller Rahmen mit Auswirkungen auf den sozialen Umgang der im Forschungsfeld Agierenden. Hier handelte es sich um ein Gymnasium in einer westdeutschen Großstadt, welches sich in einem sogenannten sozialen Brennpunkt befindet, einen relativ hohen Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund aufweist und mit Englisch, Französisch/Latein und Spanisch in Deutschland typische Schulfremdsprachen anbietet. Diese Punkte sind bei einer Einschätzung der Transferierbarkeit der Ergebnisse auf andere Gruppen von Schüler:innen mindestens zu berücksichtigen.

Bei aller Offenheit für Mehrsprachigkeit und auf der sozialen Sprachenhierarchie niedrig angesiedelte Sprachen muss bei der Umsetzung von Konzepten wie der mehrsprachigen Theater-AG berücksichtigt und anerkannt werden, dass es für viele teilnehmende Schüler:innen schwierig sein kann, sich wie gewünscht auf die mehrsprachige Theaterarbeit einzulassen. Die Sprachenhierarchie sowie die unterschiedliche Bewertung von Elitenmehrsprachigkeit und sogenannter schlechter Mehrsprachigkeit wirkt sich – wie etwa im Fall Betül – auch auf die Schüler:innen aus, die in ihrem Alltag außerhalb der AG häufig negative Bewertungen ihrer Sprachen und ihrer Mehrsprachigkeit erfahren. Solche Erlebnisse lassen sich nicht ohne Weiteres durch positive Erlebnisse beim Zeigen der eigenen Mehrsprachigkeit ersetzen. In der Gesellschaft verbreitete und über lange Zeiträume hinweg geprägte Ansichten zum Sprachenlernen und zu Mehrsprachigkeit übertragen sich auf die Schüler:innen. Dazu zählt u.a. die Vorstellung vom Muttersprachler, der eine Sprache vollkommen beherrscht, als Zielgröße beim Fremdsprachlernen. Solche für einen realistischen, konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit unproduktiven Vorstellungen sollten in der Schule bearbeitet werden und es sollte ein Umdenken stattfinden. Mehrsprachige Lernumgebungen wie die der mehrsprachigen Theater-AG können hierzu beitragen, indem sie Erlebnisse mit einer großen Bandbreite an

Sprachen ermöglichen und den Schüler:innen die Gelegenheit bieten, die eigenen Sprachkenntnisse auszuprobieren und zu erweitern. Die mehrsprachige Theater-AG kann als fruchtbarer Rahmen für die Entfaltung mehrsprachiger Kompetenzen und die (Weiter-)Entwicklung von Sprachbewusstheit beschrieben werden. Ähnliche Konzepte an weiteren Schulen umzusetzen und zu verstetigen wäre eine sinnvolle Konsequenz aus der vorliegenden Studie.

Die Lehrpersonen, die eine solche Lernumgebung gestalten, brauchen dazu erstens drama-/theaterpädagogische Fachkompetenz, um die vielschichtigen Aufgaben einer Spielleitung bewältigen zu können. Außerdem müssen sie über fundiertes Wissen über Mehrsprachigkeit verfügen, um das mehrsprachige Arbeiten in der Lernumgebung sensibel und produktiv gestalten zu können. Dazu zählt Wissen über mehrsprachige Sprachenbiografien unter Bedingungen von Superdiversität, den Zusammenhang zwischen Sprache(n) und Identität sowie die Bedeutsamkeit von Einstellungen für das Sprachenlernen, den Sprachgebrauch und die sprachenübergreifende Arbeit. Zu diesen Themen kann man einerseits Fortbildungen für Lehrpersonen anbieten, andererseits sollte sichergestellt sein, dass Lehramtstudierende zu diesen Themen bereits im Studium arbeiten.

Des Weiteren sei festgehalten, dass ein innovatives Konzept, wie es die mehrsprachige Theater-AG war, an einer Schule mittel- bis langfristig gesichert werden sollte, um seine Wirksamkeit zu gewährleisten: Die Unsicherheit der Planung einer AG und die Beschränkung der Planungsperspektive auf maximal ein Schuljahr setzt den Leitenden enge Grenzen und erschwert die konkrete inhaltliche Arbeit. Chancen, das Konzept schulweit bekannt zu machen und ihm die angemessene Anerkennung kommen zu lassen, werden auf diese Weise teilweise verbaut. Gerade für die Diskussion um Gesamtsprachencurricula und einen veränderten Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule sind diese Überlegungen zentral.

4.2. Forschungsdesiderata

Das in der vorliegenden Studie entwickelte Forschungsdesign kann weiteren Studien zu den Einstellungen gegenüber Einzelsprachen und Mehrsprachigkeit oder gegenüber ähnlichen Einstellungsobjekten zur Orientierung oder als Basis dienen. Solche Studien wären in weiteren Unterrichtskontexten sinnvoll, die der Weiterentwicklung gesamtsprachencurricularer Ideen dienen sollen, da die Einstellungen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit für die erfolgreiche Umsetzung gesamtsprachencurricularer Aspekte grundlegend sind. Selbstverständlich müssten je nach Unterrichtskontext, Forschungszielen und Einstellungsobjekt Veränderungen am Forschungsdesign vorgenommen werden. Lohnenswert wäre insbesondere eine Studie mit Schüler:innen in einer anderen Altersgruppe.

Die Frage nach der von den Untersuchungsteilnehmenden wahrgenommenen Veränderungen ihrer Wahrnehmung von Sprachen und Mehrsprachigkeit in außerschulischen Kontexten (Forschungsfrage C) konnte nicht zufriedenstellend beantwortet werden, sodass hier Folgestudien sinnvoll wären. Da das Forschungsfeld mittlerweile nicht mehr wie in Kapitel 2.4.5 beschrieben existiert, kann diese Frage höchstens in anderen Unterrichtskontexten als dem der mehrsprachigen Theater-AG behandelt werden. Gerade für die Einschätzung der Auswirkungen der Teilnahme an einer die Sprachbewusstheit fördernden und für alle Sprachen offenen Maßnahme auf das Verhalten von Personen außerhalb dieses sehr speziellen Kontextes ist diese

Frage jedoch wichtig. Denkbar wären hier Studien, die den tatsächlichen Sprachgebrauch der Schüler:innen in außerschulischen Kontexten in den Blick nehmen. Hierzu könnte man einerseits eine Feldbeobachtung durchführen und authentische Interaktionen der Schüler:innen aufzeichnen und analysieren, andererseits wären Experimente denkbar, bei denen man die Schüler:innen mit Situationen konfrontiert, in denen sie mehrsprachig kommunizieren müssen oder können.

Die vorliegende Studie wirft die konkrete Frage auf, in welchem Zusammenhang die Selbsteinschätzung als Sprachlerntalent erstens mit dem Lernerfolg in einer bestimmten Sprache und zweitens mit einem ausgeglichenen, konstruktiven Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit und Multikompetenz steht. Einen Fall wie Irina oder auch Nele diesbezüglich noch näher zu beforschen, wäre für die Diskussion um Multikompetenz und lebensweltliche Mehrsprachigkeit hilfreich. Keineswegs sollte dabei jedoch ein Fall wie Nele ausgeklammert werden, denn die Betrachtung von Individuen, die sich gerade nicht als Sprachlerntalent und ggf. noch nicht einmal als an Sprachen und dem Sprachenlernen interessiert einschätzen, ist für eine breite Diskussion von Multikompetenz besonders wichtig. Besonders wenn Multikompetenz als potenzielle Kompetenz eines jeden gesehen wird, muss der Blick noch stärker auf Fälle wie Nele gerichtet werden.

5. Anhang

5.1. Literaturverzeichnis

- Aalto, Eija; Abel, Andrea; Atanasoska, Tatjana; Boeckmann, Klaus-Börge & Lamb, Terry (2011), MARILLE – Promoting plurilingualism in the majority language classroom. *Babylonia*: 1, 44–48.
- Aden, Joëlle (2010), *Rencontre Interculturelle Autour de Pratiques Théâtrales. Theaterspielen als Chance in der interkulturellen Begegnung = An Intercultural Meeting Through Applied Theatre : projet ANRAT - IDEA Europe*. Berlin: Schibri-Verlag.
- Aden, Joëlle (2014), Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. *Editions du CRINI*: 4, 1-8.
- Aguado, Karin (2000), Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Karin Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 119–131.
- Aguado, Karin & Riemer, Claudia (2001), Triangulation. Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung. In: Karin Aguado & Claudia Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Hohengehren: Schneider, 245–257.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (1994-2018), *Erste Schritte zur Entwicklung von Gesamtsprachencurricula* [Online unter <http://www.ecml.at/plurcur> 19. August 2018].
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015a), *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2015b), Schlussbemerkungen: Rückblick, Ausblick und Fazit. In: Elisabeth Allgäuer-Hackl; Kristin Brogan; Ute Henning; Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 263–275.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2015c), Zur Einführung: PlurCur – schulische Gesamtsprachencurricula, ihre spracherwerbstheoretische Verortung, ihre Struktur und ihre Ziele. In: Elisabeth Allgäuer-Hackl; Kristin Brogan; Ute Henning; Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5–15.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Kessler, Angelika (1994-2018), *Mehrsprachige und sprachenübergreifende Unterrichtsformen an der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Rankweil/Österreich* [Online unter https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/school-finals/PlurCur_online_AT_Rankweil.pdf 19. August 2018].
- Andersch, Ulrich; Campen-Schreiner, Maria-Luise; Heitkämper, Ulrike; Kestermann, Thomas & Wrobel, Jürgen (2009), *Europäisches Portfolio der Sprachen* [Online unter www.sprachenportfolio.de/PDF/Lehrerhandreichung-GrundundAufbauportfolio.pdf 18. August 2018].
- Anderson, Jim & Chung, Yu-Chiao (2014), Transforming Learning, Building Identities: Arts-based Creativity in the Community Languages Classroom. In: Jean Conteh & Gabriela Meier (Hrsg.), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 278–291.
- Antos, Gerd (1996), *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen: Niemeyer.
- Aronin, Larissa & Ó Laoire, Muiris (2004), Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In: Charlotte Hoffmann & Johannes Ytsma (Hrsg.), *Trilingualism in family, school, and community*. Clevedon: Multilingual Matters, 11–29.
- Aronin, Larissa & Singleton, David (2012), *Multilingualism*. Amsterdam: Benjamins.
- Auer, Peter (2013), Einleitung. In: Peter Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik - Interaktion - Kognition*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, 1-42.
- Auer, Peter & Wei, Li (2007), Introduction. Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In: Peter Auer & Li Wei (Hrsg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1–12.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016), *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Backus, Ad; Gorter, Durk; Knapp, Karlfried; Schjerve-Rindler (†), Rosita; Swanenberg, Jos; ten Thije, Jan D. & Vetter, Eva (2013), Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications. *European Journal of Applied Linguistics* 1: 2, 179–215.
- Ballweg, Sandra; Drumm, Sandra; Hufeisen, Britta; Klippel, Johanna & Pilypaityté, Lina (2013), *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt.
- Bär, Marcus (2006), Italienisch interkomprehensiv. Erfahrungen mit einem Eingangsmodul an der Schule. In: Hélène Martinez & Marcus Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 95–109.
- Bärenfänger, Olaf & Stevener, Jan (2001), Datenerhebungsverfahren und ihre Evaluation. Ein Kriterienkatalog. *FLUL* 30, 13–27.

- Baumert, Jürgen & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2001), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baur, Rupprecht (2001), Mehrsprachigkeit durch Spracherhalt bei Migrantenkindern. In: Dagmar Abendroth-Timmer & Gerhard Bach (Hrsg.), *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 15–25.
- Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2011), „Vieles ist sehr ähnlich“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bausch, Karl-Richard; Carli, A.; Cauquil, G.; Duhamel, R.; Gaussent, S.; Griesheimer, F.; Goethals, M.; Heid, Manfred; Kleppin, Karin; Krumm, Hans-Jürgen; Littlewood, W.; Peck, A.; Phillips, D.; Raasch, Albert; Schanen, F.; Serena, S.; Serra-Borneto, C.; van Os, C. & Volina, S. (1990), Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. In: Karl-Richard Bausch & M. Heid (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 11–18.
- Bausch, Karl-Richard & Heid, Manfred (Hrsg.) (1992), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven* (2. Aufl.). Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Cuenat, Mirjam Egli; Goullier, Francis & Panthier, Johanna (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf 30. November 2012].
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven (2014), *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Behr, Ursula (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Behr, Ursula (Hrsg.) (2005), *Sprachen entdecken - Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Behr, Ursula (2006a), Förderung sprachenübergreifenden Lernens in der Sekundarstufe I. Konzeption, Durchführung und Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung. In: Ursula Behr (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit (II)*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 11–22.
- Behr, Ursula (Hrsg.) (2006b), *Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit (II)*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hrsg.) (2015), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Berthele, Raphael (2010), Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire. Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In: Franziska Bitter Bättig & Albert Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache*. Zürich: Seismo, 225–239.
- Bibliographisches Institut GmbH (2018), *Duden* [Online unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Einstellung> 3. Dezember 2018].
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2010), *Multilingualism. A Critical Perspective*. London, New York: Continuum.
- Bloomfield, Leonard (1933), *Language*. New York: Henry Holt and Company.
- Bonnet, Andreas & Küppers, Almut (2011), Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: Almut Küppers; Torben Schmidt & Maik Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32–52.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013a), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke & Riemer, Claudia (2013b), DaZ an der Hochschule oder: wie sich Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann. Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers. In: Heike Brandl; Emre Arslan; Elke Langelahn & Claudia Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, I–VII.
- Brizić, Katharina (2007), *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bryant, Doreen (2012), DaZ und Theater. Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. *Scenario VI: 1* [Online unter <http://publish.ucc.ie/scenario/2012/01/bryant/03/de> 26. April 2019].
- Budde, Monika (2015), Mehrsprachige Potentiale von SeiteneinsteigerInnen wahrnehmen und nutzen: das Projekt LAWA. In: Elisabeth Allgäuer-Hackl; Kristin Brogan; Ute Henning; Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 137–168.

- Budde, Monika & Prüßmann, Franziska (1994-2018), *Projekt LAWA: Language Awareness – Mehrsprachige Fähigkeiten wahrnehmen* [Online unter https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/school-finals/PlurCur_online_DE_Sterup.pdf 7. Februar 2018].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015), *Sprachenvielfalt – Ressource und Chance* [Online unter <https://www.bmbf.de/pub/Sprachenvielfalt.pdf> 19. Mai 2016].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016), *Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- und Projektunterricht* [Online unter <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/246.php> 19. Mai 2016].
- Busch, Brigitta (2012), The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33: 5, 503–523.
- Busch, Brigitta (2013), *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Busch, Brigitta (2017), Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* —The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics* 38: 3, 340–358.
- Butzkamm, Wolfgang & Caldwell, John A. W. (2009), *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Byram, Michael (2006), *Languages and Identities. Preliminary Study, Languages of Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/byram_identities_final_en.doc 29. Juni 2017].
- Cenoz, Jasone (2013), The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 46: 01, 71–86.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (2014a), Introduction. In: Jean Conteh & Gabriela Meier (Hrsg.), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 1–14.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Hrsg.) (2014b), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Cook, Vivian (1991), The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research* 7: 2, 103–117.
- Cook, Vivian (1992), Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42: 4, 557–591.
- Cook, Vivian (2009), Questioning traditional assumptions of language teaching. *Nouveaux cahiers de linguistique française*: 29, 7–22.
- Cook, Vivian (2012), Multicompetence. In: Carol A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 6 pp.
- Cook, Vivian (2016), Premises of multi-competence. In: Vivian Cook & Li Wei (Hrsg.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge: CUP, 1–25.
- Cook, Vivian & Li Wei (Hrsg.) (2016), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge: CUP.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg.
- Council of Europe (1994-2019), *About the project "Towards whole-school language curricula"* [Online unter [https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/PlurCur/AboutthePlurCurproject/](https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/PlurCur/AboutthePlurCurproject/tabid/1822/language/en-GB/Default.aspx) tabid/1822/language/en-GB/Default.aspx 3. März 2019].
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Cambridge UP.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*. Strasbourg.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010), Towards a sociolinguistics of superdiversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13: 4, 549–572.
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014), Befragung. In: Julia Settinieri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Nazan & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 103–122.
- Dahmen, Wolfgang (1991), Französisch vermittelt durch das Düsseldorfer Platt. In: Günter Holtus & Johannes Kramer (Hrsg.), *Das zweisprachige Individuum und die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft. Wilhelm Theodor Elwert zum 85. Geburtstag*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 3–9.
- Dannerer, Monika (2015), Gewünschte, gelebte und verdeckte Mehrsprachigkeit an der Universität. *ÖDaF-Mitteilungen* 31: 2, 144–151.
- Davis, Kathryn A. (1995), Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly* 29: 3, 427–453.
- de Bot, Kees (1992), A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics* 13: 1, 1–24.
- Demirkaya, Sevilen (2014), Analyse qualitativer Daten. In: Julia Settinieri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Nazan & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 213–227.
- Dentler, Sigrid (2000), Deutsch und Englisch - Das gibt immer Krieg! In: Sigrid Dentler; Britta Hufeisen & Beate Lindemann (Hrsg.), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte Und Empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, 77–97.

- Diekmann, Andreas (2014), *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dietrich-Grappin, Sarah (2017), *Compétence plurilingue durch Translanguaging im schulischen Französischunterricht. Ein Beitrag zur produktiven Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 11: 1, 95–111.
- Dirim, İnci & Wegner, Anke (2015), Bildungsgerechtigkeit und der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. In: Anke Wegner & İnci Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Budrich, 198–222.
- Dirim, İnci (2010), „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril; İnci Dirim; Mechtild Gomolla; Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, 91–112.
- Dirim, İnci (2015), Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verl., 25–48.
- Dittmar, Norbert (1997), *Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer.
- Dittmar, Norbert (2004), *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Doff, Sabine & Lenz, Annina (2011), Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein. *Pegasus-Onlinezeitschrift* XI: 1, 31–49 [Online unter www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2011_1/pegasus_2011-1_doff.pdf 19. August 2018].
- Domkowsky, Romi & Walter, Maik (2012), Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. *Scenario* VI: 1, 111–136 [Online unter <http://research.ucc.ie/scenario/2012/01/domkowskywalter/07/de> 11. Februar 2016].
- Dorostkar, Niku (2011), Mehrdeutige Mehrsprachigkeit. Der österreichische Diskurs über Sprache im sprachenpolitischen Kontext. *schulheft* 143: 3, 108–117 [Online unter <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-143.pdf> 24. November 2014].
- Dorostkar, Niku (2013), *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: V & R Unipress, Vienna Univ. Press.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015), *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dürr, Michael & Schlobinski, Peter (2006), *Deskriptive Linguistik. Grundlagen und Methoden* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eckhardt, Andrea G. (2008), *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Edmondson, Willis J. (2001), Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. In: Karin Aguado & Claudia Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Hohengehren: Schneider, 137–154.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung* (3. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Edwards, John (1996), Language, prestige and stigma. In: Hand Goebli; Peter H. Nelde; Zdenek Stary & Wolfgang Wölck (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: de Gruyter, 703–708.
- Elis, Franziska (2015), Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier, 89–115.
- Eschenauer, Sandrine (2014), Combining foreign, native and national languages through theater in schools: an “enactive approach” to education [Online unter https://www.academia.edu/9352984/Combining_foreign_native_and_national_languages_through_theater_in_schools_an_enactive_approach_to_education 8. November 2017].
- Europäische Kommission (1995), *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.
- Europarat (5.XI.1992), *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*.
- Even, Susanne (2003), *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta (2010), Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 34–43.
- Fasse, Gisela (1994–2018), *Projekt am Heinrich-Heine-Gymnasium Köln im Schuljahr 2012/13* [Online unter <https://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=12VrXfVLPZg=&tabid=756&language=en-GB> 5. November 2018].

- Fasse, Gisela (2011), Probe! Praxislabors für kreative Lernwege. Ein Konzept für offene Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen. *Scenario*: 2, 33–49.
- Fasse, Gisela (2014), »Im Meer der Sprachen«. Mehrsprachiges Theaterspiel in einer schulischen Arbeitsgemeinschaft. *Fremdsprache Deutsch*: 50, 36–41.
- Fasse, Gisela (2015), Ein vielsprachiges Theaterprojekt in der Schule: Im Meer der Sprachen. In: Elisabeth Allgäuer-Hackl; Kristin Brogan; Ute Henning; Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 125–136.
- Fasse, Gisela & Henning, Ute (23.02.2016), *Zur Beforschung vielsprachiger Theaterarbeit an der Schule*, Vortrag auf der Jahrestagung des Mercator-Instituts. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Fishbein, Martin & Ajzen, Icek (1975), *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research*. Reading (Mass.) u.a.: Addison-Wesley.
- Flick, Uwe (1991), Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Uwe Flick; Ernst von Kardorff; Heiner Keupp; Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie-Verl.-Union, 147–173.
- Flick, Uwe (2006), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Forschungsschwerpunkt sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit (2013), *Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- & Projektunterricht* [Online unter <http://www.kombi-hamburg.de/projekt.html?id=4&lang=de> 19. Mai 2016].
- Franceschini, Rita (2009), Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. *ForumSprache* 1: 1, 62–67 [Online unter http://www.hueber.de/media/36/ForumSprache_01_2009_978-3-19-006100-6.pdf 8. April 2016].
- Franceschini, Rita (2011), Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal* 95: 3, 344–355.
- Franceschini, Rita (2012), Unfokussierter Spracherwerb in Kontaktsituationen. Sprachexposition als Teil des Sprachwandels. *Sociolinguistica* 26: 1, 41–57.
- Franceschini, Rita (2015), Sollen wir noch am Begriff *Mehrsprachigkeit* festhalten? In: Regula Schmidlin; Heike Behrens & Hans Bickel (Hrsg.), *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein. Implikationen für die Sprachtheorie*. Berlin: de Gruyter, 277–300.
- Fritz, Thomas (2017), Mehr, multi, poly metro, trans Sprachigkeit. Von der Verwirrung der Begriffe zu einer möglichen neuen Perspektive. *ÖDaF-Mitteilungen* 33: 1, 49–62.
- Froschauer, Ulrike & Lueger, Manfred (2003), *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: Facultas.
- Fürstenau, Sara (2005), Migrants' Resources: multilingualism and transnational mobility. A Study on Learning Paths and School to Job Transition of Young Portuguese Migrants. *European Educational Research Journal* 4: 4, 369–381.
- Gantefort, Christoph & Sánchez Oroquieta, María José (2015), Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. Translanguaging-Strategies in Primary School: Developing Bilingual Pupils' Reading Proficiency based on their entire linguistic repertoire. *transfer Forschung - Schule*: 1, 24–37.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual education in the 21st century*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Li Wei (2014), *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Garrett, Peter (2010), *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge UP.
- Gärtig, Anne-Kathrin; Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2010), *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: IDS.
- Geist, Barbara & Krafft, Andreas (2017), *Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- George, Alexander (2009), Quantitative and Qualitative Approaches to Content Analysis. In: Klaus Krippendorff & Mary Angela Bock (Hrsg.), *The content analysis reader*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 144–155.
- Giles, Howard; Henwood, Karen; Coupland, Nikolas; Harriman, Jim & Coupland, Justine (1992), Language Attitudes and Cognitive Mediation. *Human Communication Research* 18: 4, 500–527 [Online unter <http://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1992.tb00570.x>].
- Glage, Ulla (2000), Mehrsprachiges Theater. *Hamburg macht Schule* 12: 2, 13.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010), *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Gnutzmann, Claus & Jakisch, Jenny (2010), Sprachenübergreifendes oder sprachspezifisches Fremdsprachenlernen – Eine berechtigte Fragestellung? *Die Neueren Sprachen* 1, 15–26.
- Göbel, Kerstin; Rauch, Dominique & Vieluf, Svenja (2011), Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 16: 2, 50–65 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/118/113> 18. Mai 2017].

- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1997), The “monolingual habitus” as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam* 13: 2, 38–49.
- Gogolin, Ingrid (2004), Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Karl-Richard Bausch; Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 55–61.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine & Saalman, Wiebke (2011), *Durchgängige Sprachbildung - Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Götz, Kristina; Kutzelmann, Sabine & Massler, Ute (2017), *Mehrsprachiges Lesetheater*: Ergebnisse zur Akzeptanz dieser neuen mehrsprachigen Lesefördermethode. In: Sabine Kutzelmann; Ute Massler; Klaus Peter; Kristina Götz & Angelika Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 43–56.
- Grasz, Sabine & Schlabach, Joachim (2011), *Business students' choice of foreign languages*. Turku: Uniprint.
- Groeseva, Maria (1998), Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Britta Hufeisen & Beate Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 21–30.
- Grosjean, François (2001), The Bilingual's Language Modes. In: Janet Nicol (Hrsg.), *One mind, two languages. Bilingual language processing*. Malden, Mass.: Blackwell, 1–22.
- Grotjahn, Rüdiger (2000), Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: Karin Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 19–30.
- Grotjahn, Rüdiger (2005), Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 16: 1, 23–56.
- Güttler, Peter O. (2003), *Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen* (4. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Haataja, Kim (2009), CLIL - Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang“? *Fremdsprache Deutsch*: 40, 5–12.
- Hallet, Wolfgang (2010), Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. *Scenario* 4: 1, 5–18 [Online unter <http://research.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de> 26. April 2019].
- Hallet, Wolfgang (2015), Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht. Ebenen und Arten des sprachenvernetzenden Lernens. In: Sabine Hoffmann & Antje Stork (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 33–44.
- Heindl, Andrea & Sailer, Heidi (1994-2018), *Luitpold-Gymnasium Wasserburg* [Online unter https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/school-finals/PlurCur_online_DE-Wasserburg.pdf 19. August 2018].
- Heine, Lena (2004), Mögliches und Unmögliches. Zur Erforschung von Transfererscheinungen. In: Britta Hufeisen & Nicole Marx (Hrsg.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt/M.: Lang, 81–96.
- Helferich, Cornelia (2009), *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henne, Helmut & Rehbock, Helmut (2001), *Einführung in die Gesprächsanalyse* (4. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Henning, Ute (2015), Begleitstudie zu mehrsprachigem Theaterspiel. Spracheinstellungen qualitativ erforschen. In: Elisabeth Allgäuer-Hackl; Kristin Brogan; Ute Henning; Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 107–123.
- Henning, Ute & Schlabach, Joachim (2018), Plurilinguale Kompetenz. Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation. In: Chris Merkelbach & Manfred Sablotny (Hrsg.), *Darmstädter Vielfalt. 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft - Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 99–130.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hermanns, Fritz (2002), Attitüde, Einstellung, Haltung. Empfehlung eines psychologischen Begriffs zu linguistischer Verwendung. In: Dieter Cherubim; Karlheinz Jakob & Angelika Linke (Hrsg.), *Neue deutsche Sprachgeschichte. Mentalitäts-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge*. Berlin, New York: de Gruyter, 65–89.
- Hilgendorf, Suzanne K. (2007), English in Germany: contact, spread and attitudes. *World Englishes* 26: 2, 131–148 [Online unter <http://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2007.00498.x>].
- Hinger, Barbara; Kofler, Wolfgang; Skinner, Andrew & Stadler, Wolfgang (2005), The Innsbruck Model of Fremdsprachendidaktik. Towards and integrated multilingual approach in pre-service teacher education. *The Teacher Trainer* 19: 1, 17–20.
- Hogg, Michael A. & Vaughan, Graham M. (2010), *Essentials of social psychology*. Harlow: Pearson.
- Höld, Regina (2009), Zur Transkription von Audiodaten. In: Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung*. Wiesbaden: Gabler, 655–668.
- Holl, Edda (2008), Es war einmal ... und ist noch heute! Mehrsprachige Theaterworkshops zu Märchenstoffen mit Schülern aus Afrika und Deutschland. *Frühes Deutsch*: 14, 36–40.

- Holl, Edda (2011a), *Sprach-Fluss. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Holl, Edda (2011b), SPRACH-FLUSS: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern - Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik. *Scenario V*: 2, 13–31 [Online unter <http://research.ucc.ie/scenario/2011/02/Holl/02/de> 14. März 2018].
- Hoodgarzadeh, Mahzad & Fornol, Sarah (2013), Multikulturelle Identitäten in Schulklassen – ein Einblick in Schulpraxis und Forschungsethik. In: Anja Wildemann & Mahzad Hoodgarzadeh (Hrsg.), *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck: Studien-Verlag, 197–212.
- Hopf, Christel (2016), Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Wulf Hopf & Udo Kuckartz (Hrsg.), *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 195–205.
- Hron, Aemilian (1982), Interview. In: Günter L. Huber & Heinz Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim, Basel: Beltz, 119–140.
- Hu, Adelheid (1996), „Lernen“ als „kulturelles Symbol“. Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Brockmeyer.
- Hu, Adelheid (1998), Lebensweltlich zweisprachige Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 248–264.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2016), Internationalisierung Und Mehrsprachigkeit. Universitäten Als Interkulturelle Und Mehrsprachige Diskursräume. In: Almut Küppers; Barbara Pusch; Pinar Uyan Semerci & Pinar Uyan-Semerci (Hrsg.), *Bildung in Transnationalen Räumen. Education in Transnational Spaces*. Wiesbaden: Springer VS, 257–268.
- Hufeisen, Britta (1998), Individuelle und subjektive Lernerbeurteilungen von Mehrsprachigkeit. Kurzbericht einer Studie. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 36: 2, 121–135.
- Hufeisen, Britta (2001), Deutsch als Tertiärsprache. In: Gerhard Helbig; Lutz Götze; Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin [u.a.]: de Gruyter, 648–653.
- Hufeisen, Britta (2005), Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Britta Hufeisen & Madeline Lutjeharms (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 9–18.
- Hufeisen, Britta (2010), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens. Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache - Intercultural German Studies* 36, 200–207.
- Hufeisen, Britta (2011a), Drei ausgewählte Merkmale eines Gesamtsprachencurriculums. *Interkulturelle Studien, Deutsch als Zweitsprache und Textkompetenz. Die Neueren Sprachen, Jahrbuch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen* 2, 45–55.
- Hufeisen, Britta (2011b), Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Rupprecht S. Baur & Britta Hufeisen (Hrsg.), „Vieles ist sehr ähnlich“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.
- Hufeisen, Britta (2011c), Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen. Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen lehren und lernen* 40: 2.
- Hufeisen, Britta (2015), Gesamtsprachencurricula. Zwischenbericht zur Projektidee „PlurCur“ am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz. In: Jessica Böcker & Anette Stauch (Hrsg.), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung. Impulse für die Praxis*. Frankfurt/M.: Lang, 103–124.
- Hufeisen, Britta (2016), Gesamtsprachencurriculum. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 167–172.
- Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (2009), Learning and teaching multiple languages. In: Karlfried Knapp & Barbara Seidlhofer (Hrsg.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 109–137.
- Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (2019), The Psycholinguistics of Multiple Language Learning and Teaching. In: David Singleton & Larissa Aronin (Hrsg.), *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 65–100.
- Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2007), *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2014), *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen* (2. Aufl.). Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Nikolas (2006a), DaZ im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Christian E fing & Nina Janich (Hrsg.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl.-Verl.-Ges., 155–170.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Nikolas (2006b), Mehrsprachigkeitsforschung und Gesamtsprachencurriculum. In: Ursula Behr (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit (II)*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 60–72.

- Hufeisen, Britta & Topalović, Elvira (2018), Mehrsprachige Literacy: Potentiale eines Gesamtsprachencurriculums in einer Pluralen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Elisabeth Gessner; Jenny Giambalvo Rode & Horst Paul Kuhley (Hrsg.), *Atlas der Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit als Chance*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 15–30.
- Hutterli, Sandra (Hrsg.) (2012), *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand - Entwicklungen - Ausblick*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Ibarraran, Imaia; Lasagabaster, David & Sierra, Juan Manuel (2008), Multilingualism and Language Attitudes: Local Versus Immigrant Students' Perceptions. *Language Awareness* 17: 4, 326–341 [Online unter <http://doi.org/10.1080/09658410802147311>].
- Ilg, Angelika; Kutzelnann, Sabine; Massler, Ute; Peter, Klaus & Theinert, Kerstin (2015), Dramapädagogische Elemente im Leseförderprojekt „Mehrsprachiges Lesetheater“ (MELT). *Scenario* IX: 2, 48–68 [Online unter <http://research.ucc.ie/scenario/2015/02/Theinert/04/de> 19. März 2018].
- Ilg, Angelika; Ludescher, Franz & Paul, Seraina (2017), Mehrsprachige Lesetheaterstücke: Konzeption der Lehr-Lern-Materialien. In: Sabine Kutzelnann; Ute Massler; Klaus Peter; Kristina Götz & Angelika Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 99–110.
- Jäger, Anja (2011), *Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Lang.
- Jessner, Ulrike (2003), Das Multilinguale Selbst: Perspektiven Der Veränderung. In: Inez De Florio-Hansen & Adelheid Hu (Hrsg.), *Plurilingualität Und Identität. Zur Selbst- Und Fremdwahrnehmung Mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 25–37.
- Jessner, Ulrike (2008a), A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal* 92: 2, 270–283.
- Jessner, Ulrike (2008b), Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education. In: Jim Cummins & Nancy H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education*: Springer, 91–103.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015), Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Elisabeth Allgäuer-Hackl; Kristin Brogan; Ute Henning; Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 209–229.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra & Schäfer, Joachim (2010), Lesekompetenz als Voraussetzung für das Lernen im Fachunterricht. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 69–85.
- Keim, Inken (2012), *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kessler, Angelika (2015), Bilingualer Sportunterricht – ein Forschungsbericht. Bilinguales Lehren und Lernen – ein Handlungsforschungsprojekt in einem vierten Jahrgang einer höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. In: Elisabeth Allgäuer-Hackl; Kristin Brogan; Ute Henning; Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 169–208.
- Kessler, Benedikt (2008), *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kessler, Benedikt & Küppers, Almut (2008), A Shared Mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. *Scenario* II: 2 [Online unter <http://publish.ucc.ie/scenario/2008/02/kesslerkueppers/02/de> 26. April 2019].
- Kinze, Julia (2012), Das Hamburger TheaterSprachCamp. Methoden und Ergebnisse der Evaluation. *Scenario* VI: 1, 85–101 [Online unter <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2012/01/kinze/06/de> 19. März 2018].
- Kinze, Julia & May, Peter (o.J.), *TheaterSprachCamp 2010. Ergebnisse der Evaluation*. Hamburg. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Kirchner, Katharina (2004), Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 9: 2, 32 S. [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/486/462> 19. Mai 2016].
- Kniffka, Gabriele & Roelcke, Thorsten (2016), *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Koliander-Bayer, Claudia (1998), *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck: Studien-Verl.
- König, Katharina (2014), *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Königs, Frank G. (2010), Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1040–1047.
- Königs, Frank G. (2015), Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen*

- Fremdsprachenunterricht [Online]* 20: 2 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/756> 19. Februar 2016].
- Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (2014), *Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Kordt, Birgit (2015a), Die Affordanzwahrnehmung von SchülerInnen bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts. Einblicke in eine explorativ-interpretative Studie. In: Elisabeth Allgäuer-Hackl; Kristin Brogan; Ute Henning; Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 85–106.
- Kordt, Birgit (2015b), Sprachdetektivische Textarbeit. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch*: 4, 4–9.
- Kordt, Birgit (2017), Affordance theory and multiple language learning and teaching. *International Journal of Multilingualism*, 1–14.
- Krechel, Hans-Ludwig (2010), Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht. In: Sabine Doff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 154–168.
- Krippendorff, Klaus & Bock, Mary Angela (Hrsg.) (2009), *The content analysis reader*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Kruczinna, Rolf (2009), Die Sache zur Sprache bringen. Spracharbeit geht im Fachunterricht von der Sache aus. *Fremdsprache Deutsch*: 40, 29–34.
- Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2002a), *Mehrsprachigkeit, Macht, Europa. Texte und Dokumente zu Mehrsprachigkeit und Schule*. Münster.
- Krüger-Potratz, Marianne (2002b), Zur Einführung. In: Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit, Macht, Europa. Texte und Dokumente zu Mehrsprachigkeit und Schule*. Münster, 3–13.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005), Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Britta Hufeisen & Madeline Lutjeharms (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 27–36.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010), Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache - Intercultural German Studies* 36, 55–74.
- Krumm, Hans-Jürgen (2011), Die deutsche Sprache und die Mehrsprachigkeit in Europa. Ein sprachenpolitischer Blick auf Deutsch als europäische Sprache. In: Peter Cichon & Michael Mitterauer (Hrsg.), *Europasprachen*. Wien u.a.: Böhlau, 99–112.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014), Elite- oder Armuts-mehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In: Anke Wegner & Eva Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd, 23–40.
- Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.) (2001), *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Kuckartz, Udo (2010), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2007), *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (08.12.2011), *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz* [Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf 17. August 2018]
- Kutzelnann, Sabine & Götz, Kristina (2017), Design-Based Research. Eine Forschungsstrategie zur Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis. In: Sabine Kutzelnann; Ute Massler; Klaus Peter; Kristina Götz & Angelika Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 15–31.
- Kutzelnann, Sabine; Massler, Ute & Peter, Klaus (2016), *Die zentralen Lehr-Lern-Prozesse des Mehrsprachigen Lesetheaters. Eine Anleitung für die Praxis* (melt - Mehrsprachiges Lesetheater). Weingarten. PH Weingarten.
- Kutzelnann, Sabine; Massler, Ute; Peter, Klaus; Götz, Kristina & Ilg, Angelika (Hrsg.) (2017), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lambert, W. E.; Hodgson, R. C.; Gardner, R. C. & Fillenbaum, S. (1960), Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 60: 1, 44–51.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016), *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Le Pape Racine, Christine (2003), Mehrsprachigkeit und Immersion. Versuch einer Systematisierung lerntheoretischer und didaktischer Grundlagen sowie äußerer Rahmenbedingungen, auch aus schweizerischer Sicht. In: Britta Hufeisen & Gerhard Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat, 105–132.
- Legewie, Heiner (1994), Globalauswertung von Dokumenten. In: Andreas Boehm; Andreas Mengel; Thomas Muhr & Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft (GAIK) e.V. (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz, 177–182.
- Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2014), *Übersicht über die länderspezifischen Besonderheiten für Befragungen an Schulen* [Online unter <https://www.forschungsdaten-bildung.de/genehmigungen> 24. November 2018].

- Levelt, Willem J. M. (1989), *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Liepmann, Detlev (1997), Einstellungsmessung. In: Dieter Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. Weinheim: Beltz, 386–391.
- Lőrincz, Ildikó & De Pietro, Jean-François (2011), Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP. *Babylonia*: 1, 49–56 [Online unter http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-1/Baby2011_1carap.pdf 20. Juni 2016].
- Lüdi, Georges (2014), Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutions of higher education. Results from the DYLAN-project. In: Patrick Grommes & Adelheid Hu (Hrsg.), *Plurilingual Education. Policies – practices – language development*. Amsterdam: John Benjamins, 113–138.
- Lüttenberg, Dina (2010), Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. *Wirkendes Wort* 60: 2, 299–315.
- Lyp-Bielecka, Aleksandra (2016), Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht. The principles of the tertiary language teaching and their reflection in the selected GFL textbooks for beginners. *Glottodidactica* 43: 2.
- Marx, Nicole (2004), Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb. In: Britta Hufeisen & Nicole Marx (Hrsg.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt/M.: Lang, 65–79.
- Marx, Nicole (2005), Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in "DaF'nE". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marx, Nicole (2014), Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 19: 1, 8–24 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/13> 6. Mai 2018].
- Massler, Ute (03.-05.07.2017), *Mehrsprachiges Lesetheater zur sprach- und fachübergreifenden Förderung der Leseflüssigkeit (MELT)*. Poster, Kassel.
- Massler, Ute & Kutzelmann, Sabine (2017), Vom Readers' Theatre über interlinguale Literatur zum Mehrsprachigen Lesetheater: Die didaktisch-methodischen Leitlinien der Gestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Sabine Kutzelmann; Ute Massler; Klaus Peter; Kristina Götz & Angelika Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 82–98.
- Maurer-Hetto, Marie-Paule (2009), Struggling with the languages of the 'legitimate market' and the 'islets of liberty' (Bourdieu). A case study of pupils with immigrational background in the trilingual school-system of Luxembourg. *International Journal of Multilingualism* 6: 1, 68–84.
- Mayring, Philipp (1983), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (1994), Qualitative Inhaltsanalyse. In: Andreas Boehm; Andreas Mengel; Thomas Muhr & Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft (GAIK) e.V. (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz, 159–175.
- Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meier, Gabriela (2014), Our Mother Tongue is Plurilingualism. A Framework of Orientations for Integrated Multilingual Curricula. In: Jean Conteh & Gabriela Meier (Hrsg.), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 132–157.
- Meinefeld, Werner (1992), Einstellung. In: Roland Asanger (Hrsg.), *Handwörterbuch der Psychologie*. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, 120–126.
- Meißner, Franz-Joseph (2003), Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. In: Gerhard Neuner (Hrsg.), *Tagungsdokumentation 2003 „Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache“. Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: „Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ 27. - 29. Juni 2003, Universität Kassel*. Kassel: Kassel Univ. Press, 23–41.
- Meißner, Franz-Joseph (2005), Vers le plurilinguisme à travers les sections européennes. Aspects de formation des maîtres. In: Rudolf Denk (Hrsg.), *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*. Herbolzheim: Centaurus, 99–118.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998a), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998b), Theoretische Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In: Franz-Joseph Meißner & Marcus Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Meixner, Johanna (2001), *Das Lernen im Als-Ob. Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

- Mempel, Catarina & Mehlhorn, Grit (2014), Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Julia Settinieri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Nazan & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 147–166.
- Mengele, Heike; Wlossek, Isabella & Bülow, Andreas (2016), Sprachenvielfalt dramapädagogisch inszenieren. Umsetzungsmöglichkeiten in heterogenen Schülergruppen der Sekundarstufe. In: Anica Betz; Caroline Schuttkowski; Linda Stark & Anne-Kathrin Wilms (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 99–118.
- Mitchell, Rosamond; Dal Negro, Silvia & Ioannidou, Elena (2012), European multilingualism, “multicompetence” and foreign language education. In: Patrick Studer & Iwar Werlen (Hrsg.), *Linguistic diversity in Europe. Current trends and discourses*. Berlin: de Gruyter Mouton, 203–232.
- Moore, Danièle & Castellotti, Véronique (2008), La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle: perspectives de la recherche francophone. In: Danièle Moore & Véronique Castellotti (Hrsg.), *La compétence plurilingue : regards francophones*. Bern: Peter Lang AG, 13–24.
- Morek, Miriam & Heller, Vivian (2012), Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*: 57, 67–101.
- Morkötter, Steffi (2016), *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller, Thomas (2008), *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandsaufnahme*. Saarbrücken: VDM Verl. Dr. Müller.
- Nader, Laura (1968), A Note on Attitudes and the Use of Language. In: Joshua A. Fishman (Hrsg.), *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton & Co., 276–281.
- Netzwerk Deutsch (Hrsg.) (2010), *Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt*. Berlin [u.a.].
- Neuner, Gerhard (1996), Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die “Drittssprache Deutsch”. *Deutsch als Fremdsprache* 33: 4, 211–217.
- Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Tagungsdokumentation 2003 „Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache“*. Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: „Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ 27. - 29. Juni 2003, Universität Kassel. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009), *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.
- Nieweler, Andreas (2001), Förderung schulischer Mehrsprachigkeit durch sprachenübergreifendes Unterrichten. In: Dagmar Abendroth-Timmer & Gerhard Bach (Hrsg.), *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 207–222.
- Nohl, Arnd-Michael (2017), *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth & Krambeck, Jürgen (1983), Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“. In: Peter Zedler & Heinz Moser (Hrsg.), *Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie*. Opladen: Leske & Budrich, 95–123.
- Oleschko, Sven (Hrsg.) (2017), *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst*. Arnsberg: Projekt „Sprachsensibles Unterrichten fördern“ [Online unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Dezember/Sprachsensibles_Unterrichten_foerdern/Buch_Sprachsensibles-Unterrichten-foerdern.pdf 27. Oktober 2019].
- Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2013), *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens-Verl.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003), Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel; Hartmut Günther; Peter Klotz; Jakob Ossner & Gesa Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh, 452–463.
- Oomen-Welke, Ingelore (2017), Mehrsprachige Praxen. In: Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 109–123.
- Özkul, Senem (2015), Einflussfaktoren für den Englischlernerfolg aus der Sicht mehrsprachiger GymnasiastInnen mit Migrationshintergrund. In: Stéfanie Witzigmann & Jutta Rymarczyk (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 251–270.
- Pasquale, Michael (2011), Folk beliefs about second language learning and teaching. *AILA Review* 24, 88–99 .
- Passon, Jenny (2015), Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze. In: Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier, 69–86.
- Peter, Klaus & Unterthiner, Dominik (2017), Professionswissen und Einstellungen von Sprachlehrpersonen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Sabine Kutzelnmann; Ute Massler; Klaus Peter; Kristina Götz & Angelika Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 157–167.

- Philologisch-Historische Fakultät der Universität Augsburg (2016), *BMBF-Projekt "Inszenierte Mehrsprachigkeit" (IME)* [Online unter <https://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/DaF/projekte/ime.html> 19. Mai 2016].
- Piccardo, Enrica & Aden, Joëlle (2014), Plurilingualism and Empathy: Beyond Instrumental Language Learning. In: Jean Conteh & Gabriela Meier (Hrsg.), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 234–257.
- Plath, Maike (2009), *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011), Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Ludwig M. Eichinger; Albrecht Plewnia & Melanie Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, 215–253.
- Pohle, Maria (03.-05.07.2017), *Kiezdeutsch als Peer-Group-Marker. Zum situativen Sprachgebrauch der Multi-Kulti-Generation*: Poster, Kassel (7. Tagung Mehrsprachigkeit als Chance „Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa“).
- Putsche, Julia (2011), *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: P. Lang.
- Raasch, Albert (2010), Plurilinguisme / Plurilinguismes - Mehrsprachigkeit / ...? ... Oder: »Un plurilinguisme peut en cacher un autre« (Véronique Castellotti). *Info DaF* 37: 4, 355–367.
- Reich, Hans H. (1998), „Sprachen werden total gebraucht, weil irgendwie mußt du ja mit den Leuten reden.“. Analyse eines Interviews zum Thema Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin; Sabine Graap & Günther List (Hrsg.), *Über Mehrsprachigkeit. Gudula List zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg-Verl., 213–231.
- Reich, Hans H. (2016), Herkunftssprachenunterricht. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, 221–226.
- Reimann, Daniel (2015), Aufgeklärte Mehrsprachigkeit. Neue Wege (auch) für den Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*: 51, 4–11.
- Reissner, Christina (2010), Europäische Interkomprehension in und zwischen Sprachfamilien. In: Uwe Hinrichs (Hrsg.), *Handbuch der Eurolinguistik*. Wiesbaden: Harrassowitz, 821–842.
- Ricart Brede, Julia (2014), Beobachtung. In: Julia Settinieri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Nazan & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 137–146.
- Riehl, Claudia Maria (2009), *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia (2008), DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: Christoph Chlosta; Gabriela Leder & Barbara Krischer (Hrsg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 1–16.
- Riemer, Claudia (2014), Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Julia Settinieri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Nazan & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 15–31.
- Ringbom, Håkan (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Rösch, Heidi (2006), Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 287–302.
- Rösch, Heidi (2007), DaZ-Förderung in Feriencamps. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache - Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Rosenberg, Milton J. & Hovland, Carl I. (1960), Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes. In: Milton J. Rosenberg; Carl I. Hovland; William J. McGuire; Robert P. Abelson & Jack W. Brehm (Hrsg.), *Attitude Organization and Change. An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven, London: Yale UP, 1–14.
- Rost-Roth, Martina; Bülow, Andreas; Mengele, Heike & Wlossek, Isabella (2015), Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- und Projektunterricht. Empirische Analysen zu sprachlich und kulturell heterogenen Kontexten von Herkunftssprachen und Deutsch als Zweitsprache – Das Forschungsdesign. In: Heidi Rösch & Julia Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 2014. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 249–262.
- Rost-Roth, Martina; Mengele, Heike; Bülow, Andreas & Wlossek, Isabella (2014), *Inszenierte Mehrsprachigkeit* [Online unter https://www.uni-marburg.de/fb10/iaa/gal2014/symposien/abstract_pdfs/symposium_08/rost-roth_martina_et_al_8.pdf 19. Mai 2016].
- Roth, Erwin (1967), *Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Die Analyse eines Begriffes und seiner Bedeutung für die Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Rothe, Astrid (2012), Deutsch und andere Sprachen. In: Ludwig M. Eichinger; Albrecht Plewnia; Christiane Schoel & Dagmar Stahlberg (Hrsg.), *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 119–161.

- Rovere, Giovanni (1984), Mehrsprachigkeit und Spracheinstellungen. Hypothesen zur Einstellung gegenüber dem Italienischen als Fremdsprache. *Italienisch in Schule und Hochschule*, 199–212.
- Schart, Michael (2001), Aller Anfang ist Biografie. Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung. In: Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-v. Dittfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 40–61.
- Scharun, Fränze (2017), *Frühkindliche(r) Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Immersion. Eine videogestützte Interviewstudie zu den subjektiven Sprachbildungstheorien von KrippenerzieherInnen*. Münster: Waxmann.
- Schewe, Manfred (1993), *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* (1. Aufl.). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schewe, Manfred (2010), Szenisch-dramatische Formen. In: Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 199–203.
- Schewe, Manfred (2016), Dramapädagogische Ansätze. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 354–358.
- Schmelter, Lars (2014), Gütekriterien. In: Julia Settinieri; Sevil Demirkaya; Alexis Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Nazan & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 33–45.
- Schmitt, Rudolf (1979), *Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel - eine empirische Untersuchung*. Braunschweig: Westermann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013), Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Michael Becker-Mrotzek; Karen Schramm; Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 25–40.
- Schütte, Wilfried (2014), *Transkriptionssysteme*. Institut für deutsche Sprache, Gesprächsanalytisches Informationssystem (GAIS) [Online unter <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/GAIS/TranskriptionKonventionen> 19. Mai 2016].
- Sikogukira, Matutin (1993), Influence of languages other than the L1 on a foreign language. A case of transfer from L2 to L3. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*: 4, 110–132.
- Solmecke, Gert & Boosch, Alwin (1979), Entwicklung eines Eindrucksdifferentials zur Erfassung von Einstellungen gegenüber Sprachen. *Linguistische Berichte* 60: 2, 46–64.
- Spitzmüller, Jürgen (2005), *Metasprachdiskurse. Einstellungen zu Anglizismen und ihre wissenschaftliche Rezeption*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Statistisches Bundesamt (2017), *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen* (Fachserie 11 Reihe 1). Statistisches Bundesamt (Destatis).
- Stedje, Astrid (1976), Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen - ein Vergleich. *Zielsprache Deutsch* 7: 1, 15–21.
- Stegmann, Tilbert D. & Klein, Horst G. (2000), *EuroComRom - Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können* (3. Aufl.). Aachen: Shaker Verl.
- Steinke, Ines (1999), *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Sting, Wolfgang (2012), Performance und Theater als anderes Sprechen. *Scenario* VI: 1, 54–63 [Online unter <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2012/01/sting/04/de> 19. März 2018].
- Surkamp, Carola & Hallet, Wolfgang (2015), Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Zur Einleitung. In: Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier, 1–18.
- Tessadri, Eva (1994-2018), 'Schools on the way to a whole - language policy' – the Collaborative Language Teaching Methodology project at Beda Weber language Gymnasium in Merano, Italy [Online unter https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/school-finals/PlurCur_online_IT_Meran_EN.pdf 7. Februar 2018].
- Thoma, Nadja (2018), „Deswegen habe ich mich dafür entschlossen meine ‚Schreibfehler‘ stehen lassen“. Biographietheoretische Überlegungen zu studentischem Schreiben an Universitäten in der Migrationsgesellschaft. In: İnci Dirim & Anke Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 228–248.
- Thürmann, Eike (2010), Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. In: Sabine Doff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 137–153.
- Titscher, Stefan; Wodak, Ruth; Meyer, Michael & Vetter, Eva (1998), *Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick*. Opladen: Westdt. Verl.
- Tracy, Rosemarie (2011), Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen. In: Ludwig M. Eichinger; Albrecht Plewnia & Melanie Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, 69–100.
- Tschurtschenthaler, Helga (2013), *Drama-based foreign language learning. Encounters between self and other*. Münster: Waxmann.
- Tselikas, Elektra I. (1999), *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

- Uslucan, Haci Halil (2013), Psychologische Bedingungen des Bildungserfolges von Migranten. In: Heike Brandl; Emre Arslan; Elke Langelahn & Claudia Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 29–35.
- Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V. (2014), *Bilinguale Kitas in Deutschland* [Online unter https://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=1101 18. August 2018].
- Vertovec, Steven (2007), Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30: 6, 1024–1054.
- Vertovec, Steven (2010), Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal* 61: 199, 83–95.
- Vicente, Sara & Pilypaitytė, Lina (2014), Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien. *Fremdsprache Deutsch*: 50, 52–57.
- Vidgren, Noora (2018), *Deutsch nach Englisch und Schwedisch. Subjektive Theorien finnischer DaF-Lernender über das Lernen von mehr als einer Fremdsprache und die zwischensprachliche Interaktion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Viebrock, Britta (2009), Fremdsprachenforschung und *Research Ethics*. In: Christiane Lütge; Anne Ingrid Kollenrott; Birgit Ziegenmeyer & Gabriela Fellmann (Hrsg.), *Empirische Fremdsprachenforschung. Konzepte und Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang, 39–59.
- Vlaeminck, Sylvia (2003), A European Strategy for Linguistic Diversity and Language Learning. In: Rüdiger Ahrens (Hrsg.), *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 33–43.
- Volgger, Marie-Luise (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen...". Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 15: 2, 169–198.
- Volgger, Marie-Luise (2012), *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Stuttgart: ibidem.
- Wagner, Katarina & Riehl, Claudia Maria (2013), Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. In: Heike Brandl; Emre Arslan; Elke Langelahn & Claudia Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 1–8.
- Wandruszka, Mario (1979), *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper & Co.
- Wedel, Heike (2015), Aufgaben und Übungen für die Vor- und Nachbereitung von Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier, 307–318.
- Weinreich, Uriel (1974), *Languages in Contact. Findings and Problems*. Mouton & Co.: The Hague.
- Werlen, Iwar (2010), Mehrsprachigkeitsdidaktik und Multikompetenz – die Sicht von LINEE. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache - Intercultural German Studies* 36, 173–182.
- Wiese, Heike & Pohle, Maria (2016), „Ich geh Kino“ oder „... ins Kino“? Gebrauchsrestriktionen nichtkanonischer Lokalangaben. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 35: 2, 171–216.
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn (1998), Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19: 3, 295–333.
- Wlossek, Isabella & Rost-Roth, Martina (2016), Sprache/n als Ressource im Klassenzimmer? Erfahrungen und Einschätzungen von Lehrkräften in Regel- und Übergangsklassen. In: Verena Schurt; Wiebke Waburg; Volker Mehringer & Josef Strasser (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 105–123.
- Wojnesitz, Alexandra (2010), *»Drei Sprachen sind mehr als zwei«. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann.
- Wokusch, Susanne (2005), Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia*: 4, 14–16 [Online unter http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-4/Baby4_05Wokusch2.pdf 26. April 2019].
- Wokusch, Susanne (2014), Integrative Fremdsprachendidaktik (IFSD; didactique intégrée des langues étrangères). *Fremdsprache Deutsch*: 50, 69.
- Wokusch, Susanne & Lys, Irene (2007), Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25: 2, 168–179 [Online unter <http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2007/2/168> 19. Mai 2016].
- Wolff, Dieter & Sudhoff, Julian (2015), Zur Definition des Bilingualen Lehrens und Lernens. In: Bernd Rüschoff; Julian Sudhoff & Dieter Wolff (Hrsg.), *CLIL revisited. Eine kiritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 9–39.
- Zimbardo, Philip G. (1995), *Psychologie* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.

5.2. Verwendetes Transkriptionssystem⁷⁸

Bereich	Merkmal	Notation
Design	Schreibweise	<i>Sequentielle Anordnung der Redebeiträge⁷⁹</i>
	Transliteration	<p><i>Wörtliche Transkription</i></p> <p>Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern schriftsprachlich notiert (z.B. darüber statt drüber, haben statt ham, einem statt eim).</p> <p>Zu Gunsten der Lesbarkeit wird die Interpunktion geglättet. Dabei werden Sinneinheiten möglichst beibehalten.</p> <p>Wortdopplungen werden immer notiert.</p> <p>Fehlerhafte Wörter, die leicht mit Tippfehlern verwechselt werden könnten, werden mit [sic] gekennzeichnet, z.B.:⁸⁰</p> <p>I: mit Französisch angefrangen [sic] hast? #00:19:50-9#</p>
	Transkriptionskopf	<p>Im Transkriptionskopf werden folgende Informationen notiert:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Name der Datei 2. Datum, Ort, Dauer der Aufnahme 3. Projekt: meine Studie 4. Befragte: Pseudonym 5. kommunikative Gattung: Interview 6. Aufnahmemedium 7. Transkribentin, Datum der Transkription 8. Korrektur, Datum der Korrektur

⁷⁸ Das Transkriptionssystem orientiert sich an Dittmars Vergleichsraster für Transkriptionssysteme (vgl. Dittmar 2004:86-97) und verwendet einzelne Regeln und Formulierungen von Dresing/Pehl (vgl. 2015:20-25). Darüber hinaus wurden Empfehlungen von Mempel/Mehlhorn (2014) einbezogen. – Die Beispiele stammen, falls nicht anders angegeben, aus dem Transkript Tanja_3.

⁷⁹ Vgl. Schütte (2014).

⁸⁰ Dieses Beispiel stammt aus dem Transkript Irina_2.

<i>Redebeitrag</i>	Sprecherinnenidentität	I = Interviewerin B = Befragte
	Redebeitragsabgrenzung	Auf jeden Redebeitrag folgt eine Zeitmarke ⁸¹ (z.B. #00:24:29-9#).
	Redebeitragsüberlappung	Überlappungen von Beiträgen verschiedener Sprecher:innen werden mit // gekennzeichnet. Dabei stehen die gleichzeitig gesprochenen Wörter zwischen den Schrägstrichen, z.B.: I: Alles // klar //. #00:24:29-9# B: // Und // das sagt sie dann kurz auf Türkisch und dann unterbreche ich sie halt und sage, dass sie Deutsch reden soll. #00:24:34-2#
<i>Verbale Einheiten</i>	Wort	Der Lautstrom wird dem Standarddeutschen entsprechend in Wörter segmentiert (z.B. sieht es anstatt sieht' s). Offensichtliche Fehler werden wie gesprochen transkribiert (z.B. Konfu statt Kungfu).
	Wort- und Satzfragmente	Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert: a) Situa/ b) Da wir auch jetzt das/ also bis jetzt haben wir eigentlich ... #00:29:17-5# Auch selbstkorrigierte Wortfragmente werden mit / markiert: c) dadu/durch
	Hörerrückmeldungen	Alle Verständnissignale und Fülllaute der Befragten werden transkribiert. Verständnissignale und Fülllaute der Interviewerin werden größtenteils und wo auffällig transkribiert mit: Mhm (bejahend) Heh (bejahend) Mhm (verneinend) Ähm Äh Mh

⁸¹ Im Auswertungstool MaxQDA (s. Kap. 3.4.2) wird die Zeitmarke dazu umfunktioniert, die Navigation in der Audiodatei des jeweiligen Interviews zu erleichtern: Ein Klick auf die jeweilige Zeile spielt diese Zeile ab. Die Zeitmarke selbst wird durch Zeilennummern ersetzt.

<i>Prosodische Phänomene</i>	Auffällige Akzentuierungen	<p>Wörter oder Silben, die auffallend stark oder dem Standarddeutschen widersprechend akzentuiert sind, werden in GROSSBUCHSTABEN⁸² notiert, z.B.:</p> <p>a) In DEInem Alltag/ ... #00:15:30-4#</p> <p>b) Also weil es kommt ja immer darauf an, also was für Schüler es DA gibt. ... #00:46:39-5#</p>
	Dehnungen	<p>Besonders lang und gedehnt ausgesprochene Wörter werden mit (gedehnt) direkt nach dem betroffenen Wort markiert (z.B. da (gedehnt) war es halt manchmal so/ ... #00:35:53-3#)</p>
	Pausen	<p>Pausen werden durch (...) markiert.</p>
<i>Nonverbale Ereignisse</i>	Sprechbegleitende Manifestationen	<p>Es werden folgende sprechbegleitende Manifestationen transkribiert:</p> <p>(Lachen)</p> <p>(Seufzen)</p> <p>(Schniefen)</p> <p>Die Manifestationen werden am Ort ihres Auftretens oder, wenn sie zeitgleich mit der Aussprache von Wörtern oder Wortgruppen auftreten, vor oder nach diesen Wörtern transkribiert, z.B.:</p> <p>Eigentlich nicht (Lachen). #00:04:34-1#</p>
	Akustische Ereignisse	<p>Akustische Ereignisse werden nur dann ins Transkript aufgenommen, wenn sie Teil einer Störung oder Unterbrechung des Interviews sind (vgl. unten: Auslassungen).</p>
<i>Kommentare</i>	Akustisch Unverständliches	<p>Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet.</p> <p>Sehr gut gelaufen (unv.). #00:19:59-1#</p>

⁸² Ebenfalls in Großbuchstaben notiert wurden Akronyme. Da in den erhobenen Daten fast ausschließlich das Akronym AG als Teil des Wortes Theater-AG vorkam, ist dies für das Lesen der Transkripte unproblematisch.

	Vermutete Bedeutung	<p>Wo der Wortlaut nicht genau verstanden, sondern nur vermutet werden kann, wird er in Klammern notiert und mit einem Fragezeichen versehen, z.B.:</p> <p>B: Und dass jeder halt so, sagen wir, seine Wahl treffen kann, welche Sprache man lernen (so?) will. #00:45:42-5#</p>
Extras	Fremdsprachliche Äußerungen	<p>Fremdsprachliche Äußerungen (meist einzelne Wörter oder kurze Wortgruppen) werden in der Fremdsprache transkribiert und nicht ins Deutsche übersetzt, da ihr Sinn aus dem Interview hervorgeht, z.B.:⁸³</p> <p>B: // (Lachen) // Ja. Auf Englisch/ oh nein, auf Französisch zum Beispiel „pantalon“. Das heißt „Hose“. Und auf Russisch heißt es auch „pantalone“. #00:18:39-9#</p>
	Auslassungen	<p>Auslassungen werden mit [...] gekennzeichnet und knapp in eckigen Klammern erläutert, z.B.:</p> <p>[...] [Vorbereitung des Interviews] #00:00:11-9#</p> <p>Wird das Interview gestört oder unterbrochen, wird eine kurze Zusammenfassung der Störung in eckigen Klammern notiert. Die genaue Transkription des Interviews setzt erst nach Ende der Störung wieder ein (vgl. oben: akustische Ereignisse), z.B.:⁸⁴</p> <p>[Es klopft, die Tür wird geöffnet. Ein Mann sagt „Oh, Entschuldigung“. I antwortet „Ja, kein Problem. (Lachen)“] #00:32:10-7#</p>
	Direkte Rede	<p>Direkte Rede wird, auch wenn es sich um die verbalisierten Gedanken der interviewten Person handelt, in doppelten Anführungszeichen gesetzt z.B.:</p> <p>B: Aber sie sagt immer dann nur „Ja, okay.“ und so und Leyla redet die ganze Zeit // eigentlich //. #00:30:30-7#</p>

⁸³ Dieses Beispiel stammt aus dem Transkript Irina_2.

⁸⁴ Dieses Beispiel stammt aus dem Transkript Irina_2.

	Anonymisierung	<p>Alle Untersuchungsteilnehmenden sowie weitere Schüler:innen werden mit einem Pseudonym versehen (z.B. Tanja).</p> <p>Lehrkräften wird ein anonymisierter Name zugewiesen (Lehrkraft_1 usw.).</p> <p>Orten wird ein anonymisierter Name zugewiesen (Stadt_1, Haus_1 usw.).⁸⁵</p> <p>Alle Pseudonyme und anonymisierten Namen werden über alle Transkripte hinweg einheitlich verwendet.</p>
--	----------------	--

⁸⁵ Länder werden nicht anonymisiert.

5.3. Informationsblatt für Erziehungsberechtigte



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Informationsblatt zur Studie in der Theater-AG am Heinrich-Heine-Gymnasium in Köln

Liebe Eltern der 7./8. Jahrgangsstufe,

ich begleite in diesem Schuljahr die Theater-AG, die Ihr Kind besucht, mit einer Studie. Die Studie zu Mehrsprachigkeit an der Schule ist Teil des europaweiten Projektes „Schulische Gesamtsprachen-curricula – PlurCur“¹.

Im Rahmen meiner Studie möchte ich gerne mit Ihrem Kind Interviews führen und diese aufzeichnen. Ich plane jeweils ein Interview zu Schuljahresbeginn, im Dezember 2013 und im Juni 2014.

Meine Arbeit dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Die Interviews werden vertraulich behandelt und anonymisiert. Das heißt:

- Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht.
- Alle Namen in den Interviews werden anonymisiert. Sowohl der Name Ihres Kindes als auch alle anderen Namen, die in den Interviews genannt werden, werden durch Fantasienamen ersetzt.
- Wenn die Daten für Veröffentlichungen verwendet werden, wird das nur in anonymisierter Form geschehen.

Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Ihr Kind hat jederzeit die Möglichkeit, seine/ihre Teilnahme zu beenden oder auch einzelne Fragen nicht zu beantworten.

Gerne informiere ich Sie persönlich über Veröffentlichungen und Ergebnisse aus der Studie oder beantworte Ihre Fragen, die Sie zu meiner Studie haben. Melden Sie sich in dem Fall bitte per Telefon oder Email bei mir.

Frau Fasse, die Leiterin der Theater-AG, und ich planen außerdem für Oktober oder November einen Informationsabend über die AG, meine Studie und die zugrunde liegenden Konzepte von Mehrsprachigkeit. Dazu werden wir Sie bald einladen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung bei meiner Studie. Ich hoffe, meine Arbeit kann dazu beitragen, den Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule besser zu verstehen.

Mit freundlichen Grüßen

Ute Haarmann

Institut für
Sprach- und
Literaturwissenschaft

Department of Linguistics
and Literary Studies

Ute Haarmann, M.A.

Hochschulstr. 1
64289 Darmstadt

Tel. +49 6151 16 - 7312
uhaarmann@spz.tu-darmstadt.de

Prof. Dr. Britta Hufeisen

Tel. +49 6151 16 - 4046
hufeisen@spz.tu-darmstadt.de

Datum
10. September 2013

¹ www.ecml.at/plurcur

5.4. Einverständniserklärung



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Einverständniserklärung

für _____ (Name des Kindes)

Ich habe Informationen über die Studie in der mehrsprachigen Theater-AG erhalten und es ist mir bewusst, dass die Informationen meines Kindes aus den Interviews nur zu wissenschaftlichen Zwecken und in anonymisierter Form verwendet werden.

Ich bin damit einverstanden, dass die Aussagen meines Kindes in anonymisierter Form für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden.

Ich erkläre mich bereit, mein Kind ein Interview geben zu lassen. Es ist mir bewusst, dass mein Kind nicht an dem Interview teilnehmen muss und einzelne Fragen nicht beantworten muss, wenn es das nicht möchte.

Datum

Unterschrift Erziehungsberechtigte/r

5.5. Forschungsvereinbarung



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Forschungsvereinbarung

zwischen _____ und Ute Haarmann:

Ich bestätige, dass ich Informationen über die Studie von Frau Haarmann in der Theater-AG bekommen habe. Ich möchte an der Studie teilnehmen. Das bedeutet, dass ich im September 2013, im Dezember 2013 und im Juni/Juli 2014 bereit bin, mit Frau Haarmann Interviews zu machen.

Ich habe verstanden, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und dass ich einzelne Fragen nicht beantworten muss, wenn ich das nicht möchte.

Ich bin damit einverstanden, dass meine Aussagen in anonymisierter Form (Fantasienamen) für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden.

Name, Vorname: _____

Geburtsdatum: _____

Klasse: _____

Institut für
Sprach- und Literaturwissenschaft

*Department of Linguistics and Literary
Studies*

Ute Haarmann, M.A.

Hochschulstr. 1
64289 Darmstadt

Tel. +49 6151 16-7312
uhaarmann@spz.tu-darmstadt.de

Datum
10. September 2013

Ort, Datum

Unterschrift

Ute Haarmann:

Ich bestätige, dass ich im September 2013, im Dezember 2013 und im Juni/Juli 2014 mit _____ Interviews machen werde. Ich behandle die Daten vertraulich und verwende sie nur zu wissenschaftlichen Zwecken.

Für Fragen zu meiner Studie stehe ich immer zur Verfügung. Wenn _____ möchte, werde ich ihr/ihm die Transkripte der Interviews am Schuljahresende schicken und sie/ihn über die Ergebnisse der Studie informieren.

Ort, Datum

Unterschrift

5.6. Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Angaben zum Interview

Datum:

Ort:

Interviewerin:

Interviewte/r:

Dauer:

Anmerkungen zum Ablauf:

Sonstige Anmerkungen:

Nicht vergessen:

- ✓ Dank für die Teilnahme
- ✓ Aufnahmerechte einholen
- ✓ Vertraulichkeit versichern
- ✓ Noch Fragen zur Studie?
- ✓ Ablauf erklären?

Interviewleitfaden

Themen	Unterthemen	Gesprächsaufforderung
Theater-AG	Gründe für die Wahl	Erzähl mir doch mal von der Theater-AG.
	Erwartungen	
	Erlebnisse	
	Gelerntes	
Sprachenbiografie	Dein Leben in sprachlicher Hinsicht (bisher und heute)	Kannst du mir mal erzählen, wie dein Leben in sprachlicher Hinsicht gelaufen ist (deine sprachliche Biographie / dein sprachliches Profil sozusagen)?
	Lernkontexte	
	Bewertung deiner Sprachen	
	Können in deinen Sprachen	
	Lernziele in deinen Sprachen	
	*Fremdsprachenlernmotivation	
Mehrsprachigkeit	Definition Mehrsprachigkeit	Was ist für dich mehrsprachig?
	Bewertung	Kannst du mir etwas darüber erzählen, welche Rolle deine Mehrsprachigkeit in deinem Leben spielt?
	<i>Rolle der Mehrsprachigkeit in deinem Leben</i>	
	Situationen mit Sprachwechsel	
	Verhalten in diesen Situationen	Wann erlebst du Mehrsprachigkeit in deinem Alltag?
	Gefühle in diesen Situationen	
Sprachen der MitschülerInnen	Welche Sprachen?	Was ist für dich die ideale Schule für Mehrsprachigkeit?
	Bewertung der Sprachen	
	Rolle der Sprachen an der Schule	
	Motivation sie zu lernen	
Abschluss	Freie Äußerungen	Möchtest du noch etwas sagen?
	Danke für das Gespräch	

5.7. Kategoriensystem

		Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Kognitive Einstellungskomponente	Einzelsprachen	Sprachen- definition	Aussage über die Eigenschaften von Sprachen allgemein und ihren Funktionen	„alle Sprachen ist eigentlich sehr unterschiedlich“ (Irina_1, #00:40:36- 9#)
		Einzelsprachen- definition	Definition von einer bestimmten Sprache	
		Verwendungs- gebiet	Aussage über das geografische Gebiet, wo eine bestimmte Sprache verwendet wird	„also in Tschetschenien spricht man auch Russisch“ (Irina_1, #00:43:42-5#) „Also auf Spanisch spricht man eigentlich/ also in vielen Ländern.“ (Irina_1, #00:23:28-4#)
		Sprecher:innen -gruppe	Aussage über die Zusammensetzung der Gruppe derjenigen, die eine bestimmte Sprache als Erstsprache verwenden	
		Sprach- verwandtschaft	Aussage über Ähnlichkeiten und Unterschiede oder Verwandtschaften zwischen bestimmten Sprachen	„Ähm ja, aber eigentlich/ also es gibt manche Wörter, auch in allen Sprachen, die so fast gleich klingen.“ (Irina_1, #00:20:48-2#)
		Schrift	Aussage über das Schriftsystem einer bestimmten Sprache	„weil im Chinesischen, da gibt es ja keine richtige Buchstaben. Also ähnlich/weil ganz andere Schrift.“ (Irina_1, #00:24:20-0#)
		Wortschatz	Aussage über den Umfang oder die Bestandteile des Wortschatzes einer bestimmten Sprache	„Zum Beispiel im Französischen gibt es ziemlich viele Wörter, die so ähnlich klingen wie in Russisch.“ (Irina_1, #00:20:48-2#)
		Grammatik	Aussage über die Merkmale der zu einer bestimmten Sprache gehörigen Grammatik (Morphosyntax)	
		Aussprache	Aussage über Eigenschaften der Aussprache (Phonetik/Phonologie) einer bestimmten Sprache	„Weil das hat so einen Akzent. Also eigenes, was (eigentlich?) ni/ nicht in allen Sprachen ist.“ (Irina_1, #00:26:26- 4#)

		Ausdrucksweise / Pragmatik	Aussage über pragmatische Eigenschaften oder Normen einer bestimmten Sprache		
		Kultur	Aussage über kulturelle Dimensionen einer bestimmten Sprache	<p>„und jetzt plötzlich bin ich hier und alles/ und alles ist ganz anders. Und das ist/ ähm also andere Sprache, andere/ alles anders.“ (Irina_1, #00:09:02-7#)</p> <p>„Also in Deutschland ist das Leben ganz anders als in Russland.“ (Irina_1, #00:09:16-0#)</p>	
		Schwierigkeitsgrad	Aussage über den Schwierigkeitsgrad einer bestimmten Sprache	<p>„Aber danach, als/ nach paar Französisch/ also da/ drei, vier Stunden, konnte ich es schon alles. Und ‚Guck, oh das ist doch ganz leicht‘.“ (Irina_1, #00:17:06-1#)</p>	
		Sprachfunktion	Aussage über die Verwendungsmöglichkeiten und -zwecke einer bestimmten Sprache		
	Mehrsprachigkeit	Mehrsprachigkeitsdefinition	Individuelle Mehrsprachigkeit	Definition der Bedeutung und Grenzen von individueller Mehrsprachigkeit	<p>„Also wahrscheinlich wenn man/ ähm also viele Sprachen kann. Und wenn man zum Beispiel in einem fremden Land ist, dann kann man sich so etwas auskennen. Zum Beispiel versuchen etwas zu sagen oder etwas sagen. Also wahrscheinlich auch auf Englisch. Und, ja.“ (Irina_1, #00:27:08-4#)</p>
		Mehrsprachigkeitsdefinition	Diskursive Mehrsprachigkeit	Definition der Bedeutung und Grenzen von diskursiver Mehrsprachigkeit	
		Mehrsprachigkeitsdefinition	Institutionelle Mehrsprachigkeit	Definition der Bedeutung und Grenzen von institutioneller Mehrsprachigkeit	

		Mehrsprachigkeitsdefinition	Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit	Definition der Bedeutung und Grenzen von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit	
		Mehrsprachigkeitsdefinition	Anderes Begriffsverständnis	Andere oder unklare Definition der Bedeutung und Grenzen von Mehrsprachigkeit	
		Mehrsprachige Kommunikation	Sprachmittlung	Aussage darüber, was Sprachmittlung als eine Ausprägung mehrsprachiger Kommunikation ist und wie sie funktioniert	
		Mehrsprachige Kommunikation	Codeswitching	Aussage darüber, was Codeswitching als eine Ausprägung mehrsprachiger Kommunikation ist und wie es funktioniert	
		Mehrsprachige Kommunikation	Sprachenwechsel	Aussage darüber, was Sprachenwechsel als eine Ausprägung mehrsprachiger Kommunikation ist und wie er funktioniert	
		Mehrsprachige Kommunikation	Transfer	Aussage darüber, was Transfer als eine Ausprägung mehrsprachiger Kommunikation ist und wie er funktioniert	

Affektive Einstellungskomponente	Einzelsprachen	Gefühl zu Sprachen	Aussage zu eigenem Gefühl zu Sprachen allgemein	„Sprachen, ich mag es einfach“ (Irina_1, #00:11:08-2#) „ich spreche es auch gerne“ (Irina_1, #00:11:12-3#)
		Bewertung zu Sprachen	Wertende Aussage über Sprachen allgemein	
		Gefühl zu Einzelsprache	Aussage zu eigenem Gefühl in Verbindung mit einer bestimmten Sprache	„Eigentlich hatte ich gar keine Angst und/ etwas zu sagen, obwohl es (Lachen) (...) ja.“ (Irina_1, #00:13:54-2#)
		Bewertung Einzelsprache	wertende Aussage über eine bestimmte Sprache	„Ich kann nicht sagen, welche Sprache mir besonders gefällt. (Irina_1, #00:40:52-2#) „Und das ist eigentlich/ macht das ziemlich interessant.“ (Irina_1, #00:24:23-6#) „// Ja // . Ähm wahrscheinlich Französisch.“ (Irina_1, #26:19-8#)
		Motivation Einzelsprache	Aussage über die eigene Motivation für das Lernen oder Verwenden einer bestimmten Sprache	„wenn ich auch Französisch/ also zum Beispiel nach der Schule wirklich gut kann, dann/ dann kann ich wahrscheinlich auch auf Französisch arbeiten. Und ja. (...) Das kann mir eigentlich schon vieles bringen. Weil zum Beispiel etwas lesen oder übersetzen.“ (Irina_1, #00:32:27-3#)
	Mehrsprachigkeit	Gefühl Mehrsprachigkeit	Aussage zu eigenem Gefühl in Verbindung mit individueller Mehrsprachigkeit	
		Gefühl mehrsprachige Situation	Aussage zu eigenem Gefühl in Verbindung mit einer mehrsprachigen Situation	„ich war bei mal meiner Freundin und sie hat Indisch gesprochen mit ihrer Mutter zuhause und da konnte/ also es war irgendwie unhöflich, weil ich weiß nicht, was sie gesprochen haben. Vielleicht war das auch über mich oder so.“ (Irina_1, 00:33:32-7)

		Bewertung Mehrsprachigkeit	wertende Aussage über Mehrsprachigkeit	„Das ist ähm auch toll, dass man/ also noch nicht, aber man kann also dadurch auch mehrere Sprachen lernen. Auch etwas/ etwas kennen. Was auch/ ja.“ (Irina_1, #00:05:50-0#)
		Motivation Mehrsprachigkeit	Aussage über die eigene Motivation, mehrsprachig zu werden	
Konative Einstellungskomponente	Einzelsprachen	Sprachtalent	Aussage über Ausprägung des eigenen Talents zum Lernen und Verwenden von Sprachen	<p>„und ich kann es mir sehr gut merken. Auch jetzt bei Französisch und Englisch. Ich/ es geht einfach leicht bei mir. Also besser als zum Beispiel andere Fächer.“ (Irina_1)</p> <p>„Also (...) eigentlich bei mir persönlich/ also für mich fällt das eigentlich am leichtesten [sic], die Sprachen zu lernen.“ (Irina_1, #00:46:19-1#)</p>
		Lernabsicht Sprachen	Aussage der Intention, eine bestimmte Einzelsprache oder Sprachen allgemein lernen zu wollen	<p>„Ähm könntest du dir vorstellen, in der Zukunft auch eine DIEser Ganz allgemein.“ (Irina_1, #00:41:13-0#)</p> <p>„wäre ich jetzt in Russland, hätte ich überhaupt nicht die Idee, Französisch zu lernen. ... Also weil da in der Schule, da lernt man das gar nicht. Also man/ es gibt nur Englisch und Do/ und in manchen Schulen Deutsch. ... Aber normalerweise gibt es sowas nicht, zum Beispiel zur Auswahl Latein oder Französisch.“ (Irina_1, bis #00:16:09-3#)</p>

	Lernerfahrung Einzelsprache		Aussage über vergangene Lernerfahrungen mit bestimmten Sprachen	<p>„Also ich habe in der Schule Deutsch und Englisch gelernt.“ (Irina_1, #00:09:45-7#)</p> <p>„Also mit Deutsch habe ich angefangen, als ich sechs war. [...] Und schon/ ja, fast vier, fünf Jahre habe ich es da gelernt.“ (Irina_1, bis #00:09:56-7#)</p>
	Lernbereich	Lese- verstehen	Aussage der Intention, das Leseverstehen in einer bestimmten Sprache zu lernen	
	Lernbereich	Hör- verstehen	Aussage der Intention, das Hörverstehen in einer bestimmten Sprache zu lernen	
	Lernbereich	Schreiben	Aussage der Intention, das Schreiben in einer bestimmten Sprache zu lernen	
	Lernbereich	Sprechen	Aussage der Intention, das Sprechen in einer bestimmten Sprache zu lernen	„Englisch/ (Lachen) (...) ich würde gerne es/ also sprechen/ also ganz frei sprechen als wäre das meine Muttersprache. Ich würde es gerne tun.“ (Irina_1, #00:20:12-6#)
	Lernbereich	Sprach- mitteln	Aussage der Intention, das Sprachmitteln in einer bestimmten Sprache zu lernen	
	Lernbereich	Andere Lernbereiche	Aussage der Intention, einen anderen Gegenstandsbereich einer bestimmten Sprache zu lernen als die fünf Fertigkeiten	
	Kompetenz-niveau Einzelsprache		Aussage über das eigene Kompetenzniveau in einer bestimmten Sprache	<p>„also Französisch und Englisch ich hatte eine Eins.“ (Irina_1, #00:14:55-2#)</p> <p>„also ich kann sehr gut Russisch.“ (Irina_1, #00:7:26-4#)</p>
	Lernziel		Aussage über das Kompetenzniveau, auf dem die Probandin eine bestimmte Sprache beherrschen möchte	„Und auch jetzt ich will sehr gut Englisch können. Also ich will es.“ (Irina_1, #00:19:18-9)

		Verwendungssituation Einzelsprache	Aussage über Situationen, in denen die Probandin eine bestimmte Sprache verwendet	<p>„Also am/ manchmal gucke ich auch so/ also im Internet verschiedene Videos auf Englisch“ (Irina_1, #25:26-0#)</p> <p>„Aber ich habe auch versucht, irgendetwas auf Französisch zu sagen. Zum Beispiel Zahlen, also wie viele von was wir wollen.“ (Irina_1, #00:28:59-9#)</p>
		Verwendungsabsicht Einzelsprache	Aussage über Situationen, in denen die Probandin eine bestimmte Sprache zu verwenden beabsichtigt	<p>„Weil ich würde gerne später in Amerika leben.“ (Irina_1, #00:19:21-7#)</p> <p>„Weil zum Beispiel, wenn ich mal nach Frankreich komme und dann einfach frei sprechen können.“ (Irina_1, #00:20:12-6#)</p>
		Kommunikationspartner:in Einzelsprache	Aussage über Gesprächs- bzw. Kommunikationspartner, mit denen die Probandin eine bestimmte Sprache verwendet	<p>„Also ich rede so eigentlich mit meiner Mutter immer zuhause. Wir reden immer auf Russisch.“ (Irina_1, #00:20:31-3#)</p>
	Mehrsprachigkeit	Kompetenzniveau Mehrsprachigkeit	Aussage über Kompetenzniveau der eigenen Mehrsprachigkeit	<p>„Wenn ich auch in einem Land bin, wo ich überhaupt nicht weiß/ also diese Sprache überhaupt nicht kenne, dann/ also ich kann schon einen Weg finden, jemanden zu zeigen/ also zu sagen, irgendwie/ (...) ja (...) äh also/ zeig/ sagen, was ich überhaupt/ also (...) was ich will.“ (Irina_1, #00:30:32-0#)</p>
		Verwendungssituation Mehrsprachigkeit	Aussage über vergangenes Verhalten der Probandin in mehrsprachigen Situationen	<p>„Weil mein Stiefvater, der kann kein Russisch. Und der ärgert sich immer, wenn wir mi/ also wenn ich mit meiner Mutter so auf Russisch rede, also laut, was ihn eigentlich nervt. Weil der es nicht kann. Und der/ der fühlt sich irgendwie beleidigt, weil der weiß, dass wir beide auch auf Deutsch reden können. Also damit er das auch versteht. Ja, und das gefällt ihm sehr nicht.“ (Irina_1, #00:33:14-7#)</p>

		Verwendungs- absicht Mehrsprachigkeit	Aussage über beabsichtigtes Verhalten der Probandin in mehrsprachigen Situationen	„Und wie möchtest du dein äh Russisch da einbringen in der Theater-AG ... bis: also nicht verstehen.“ (Irina_1, #00:45:36-1# bis #00:46:00- 8#)
		Sprachlern- bewusstsein	Aussage über das Sprachenlernen (z.B. Lernstrategie, Kommunikationsstrategie)	„Also wenn ich nur auf die Wörter gucke oder die ausspreche noch mal, also mehrmals aufschreibe, ich kann das einfach.“ (Irina_1, #00:14:39-3#)

Kategorie		Definition	Ankerbeispiel
Mehrsprachige Theater-AG		Aussage über die mehrsprachige Theater-AG	„also wir haben Arbeitsblätter bekommen und da war ein Text auf Deutsch. Aber wir mussten auch/ ähm also in die Lücken reinschreiben. Etwas auf der anderen Sprache. Entweder was wir in der Schule lernen oder/ äh also wenn wir selber eine Sprache sprechen können.“ (Irina_1, #00:07:20-4#)
Mehrsprachigkeit an der Schule	Berichtete Mehrsprachigkeit an Schule	Aussage über den Umgang mit Mehrsprachigkeit an der eigenen Schule	„Mh (...) also/ (Seufzen) (Seufzen) (...) also in der Schule spricht man ga/ gar nicht die anderen/ also eigene Sprache.“ (Irina_1, #00:41:40-7#)
Mehrsprachigkeit an der Schule	Gewünschte Mehrsprachigkeit an Schule	Aussage über Wünsche und Ideen für einen besseren Umgang mit Mehrsprachigkeit an der eigenen Schule	„Vielleicht, dass es t/ also mehr Stunden gibt. Also zum Beispiel ich meine/ zum Beispiel es gibt nur/ also vier Französisch- und Englischstunden in der Woche. [...] Vielleicht konnte es noch mehr sein.“ (Irina_1, bis #00:39:04-2#)
Mehrsprachigkeit außerschulisch		Aussage über Mehrsprachigkeit, die außerhalb des schulischen Lebens stattfindet	„Wenn ich auch in einem Land bin, wo ich überhaupt nicht weiß/ also diese Sprache überhaupt nicht kenne, dann/ also ich kann schon einen Weg finden, jemanden zu zeigen/ also zu sagen, irgendwie/ (...) ja (...) äh also/ zeig/ sagen, was ich überhaupt/ also (...) was ich will.“ (Irina_1, #00:30:32-0#)
Einzelsprache außerschulisch		Aussage über eine bestimmte Sprache, die sich auf außerschulische Verwendungskontexte bezieht	